● ORGANIZADORAS ●

Eloiza Mara de Paula Rossoni | Laura Paola Ferreira

PROCESSOS DE PESQUISA E CRIAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Experiências poéticas a partir do programa de Mestrado ProfArtes – UFMG

Editora Poisson

Eloiza Mara de Paula Rossoni
Laura Paola Ferreira
(Organizadoras)

Processos de pesquisa e criação no ensino de Arte: Experiências poéticas a partir do Programa de Mestrado ProfArtes da UFMG

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2023

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dra. Suelânia Cristina Gonzaga de Figueiredo - Instituto Metropolitano de Ensino-IME
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Capa
Campos Art & Design
Designer e ilustrador: Flávio Campos Christo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P963
Processos de pesquisa e criação no ensino de Arte: Experiências poéticas a partir do Programa de Mestrado ProfArtes da UFMG / Organização: Eloiza Mara de Paula Rossoni; Laura Paola Ferreira – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2023

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-324-9
DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Artes I. ROSSONI, Eloiza Mara de Paula II. FERREIRA, Laura Paola III.Título

CDD-700

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br

Organizadoras

Eloiza Mara de Paula Rossoni

Mestre em Ensino de Arte, Artista plástica, Especialista em Artes na Educação.
Formada em Artes Visuais e Pedagogia. Bacharelado em Artes Plásticas. Curso extensão Histórias de Cultura Afro-brasileira. Curso extensão Educação de Jovens e Adultos. Professora de Arte da Rede Estadual de Educação (SEDU-ES). Pesquisadora em Patrimônio com ênfase em Cultura Capixaba e Educação Patrimonial. Pesquisa com Tanino em pinturas e cerâmica.

Laura Paola Ferreira

Realizando o curso de doutorado no Programa de Pós Graduação em Ensino de Arte da UFMG, Mestre em Ensino de Arte (UFMG, 2018), Especialização em História da Cultura e da Arte (UFMG, 2009), Licenciada em Arte Visuais (UEMG, 2007) e Pedagogia na Faculdade Internacional Signorelli. Docente em Ensino de Arte na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG/Pedagogia e Artes Visuais Escola Guignard), Docente de Ensino em Licenciatura em Arte Visuais e tutora no curso de pedagogia, na Faculdade Única de Contagem. Professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, compondo o Núcleo de Estudos Étnicos Raciais (PBH). Supervisora do Projeto PIBID/CAPES/ UEMG - Arte e pedagogia. Editora da Revista SCIAS ARTE/EDUCAÇÃO. Membro representante da Federação de Arte Educadores/FAEB- em Belo Horizonte. Participou orientando as Proposições Curriculares/Arte da Prefeitura de Pedro Leopoldo. Orientou TCC de psicopedagogia da Faculdade UNIASSELVI
Possui capítulo de livro e artigos publicados. Participou de Mostras e Exposições artísticas diversas.

Prefácio

As questões levantadas pela docência em Artes, em suas várias modalidades – artes audiovisuais, artes visuais, dança, música, teatro e as artes híbridas, vêm tendo lugar desde a segunda metade do século XX e ganham impulso evidente desde o início do século XXI.

As questões que envolvem a criação artística não se encontram oficialmente indicadas nas produções didáticas e paradidáticas para a educação básica, nem mesmo quando os textos se referem à criatividade. Elas passam ao largo da conceituação do que seja a criação artística na arte contemporânea. No entanto, desde o final do século passado já se vislumbravam excelentes ações educativas e de ensino/aprendizagem por parte de educador@s e professor@s. Essas ações partiam do princípio de que Arte, sendo um componente curricular, é um campo de conhecimento e, portanto, é possível de se ensinar e aprender, e de avaliar seu ensino e sua aprendizagem.

Se por parte d@s docentes ensinar/aprender arte significava repetir estilos, fazer cópia de obras consagradas – geralmente nunca brasileiras ou latinoamericanas – ou usar quadriculados para ampliar ou reduzir o tamanho de cópias de imagens não autorais, já estava em curso a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa nos anos 1980 que, para além da técnica, insiste em ações que detonam o pensamento artístico: contextualizar, fazer e fruir arte.

Diferentes metodologias de ensino e estratégias de avaliação foram criadas por professor@s, pesquisador@s e estudios@s, na intenção de abarcar as possibilidades de aprendizagem em Arte em suas características próprias, ou seja, não sendo mera memorização de fatos, datas e estilos, nem sendo repetição do que está disponível na *mass media* sem que haja reflexão a respeito. É preciso buscar a construção de conhecimentos que desafiem o pensamento artístico e impulsionem a postura crítica que leva à investigação não só das formas de expressão, mas também das heranças culturais, da diversidade das concepções do que seja arte para os diferentes povos, nos diferentes contextos, com suas diversas ancestralidades e posturas contemporâneas.

É preciso considerar, ainda, a individualidade dos modos de aprendizagem e a coletividade da aprendizagem entre pares como fatores importantes que, por vezes, escapam da previsibilidade intencional d@ docente.

A docência em Arte, portanto, pressupõe um investimento constante em estudos e aprendizados sobre arte e em arte, além de investir na prática de arte como integrante da vida.

Conceitos e práticas como mediação teatral, arte urbana, instalação-performance, teatro-fórum, preparação corporal, fotografia, arte e tecnologias, máscaras sociais, arte e artesanato, arte contemporânea e abordagens de ensino/aprendizagem necessitam de pesquisas cada vez mais diversas em seus vieses, que sejam difundidas amplamente. Essa é uma prerrogativa do Mestrado Profissional em Artes/Prof-Artes, programa em rede nacional, uma vez que as pesquisas resultam em artigos e propostas que podem servir de inspiração para que cada docente elabore outras propostas adequadas para seu grupo de estudantes, no seu contexto escolar e comunitário.

Pesquisas são necessárias para que se atualize as maneiras de pensar e se amplie as possibilidades de agir. Mas, tão importante quanto fazer as pesquisas é divulgá-las,

colocá-las à disposição da sociedade e das comunidades que mais especificamente possam usufruir de seus impactos. Esta é a intenção desta publicação.

Pensar nos conceitos e nas práticas das aulas de Arte leva à questão de que o ato da docência é um ato político, que implica em questionamentos importantes sobre o que acontece nessa prática. Assim, é importante considerar questionamentos, tais como: O que ressoa da minha prática como docente? O que reverbera de pensamento artístico na divulgação da minha pesquisa?

Talvez essa seja a maior contribuição que possamos dar e receber por parte de docentes e pesquisador@s: a possibilidade de detonar pensamentos artísticos em nós e em noss@s estudantes. Isso é de extrema importância tanto para a formação de possíveis artistas quanto de público qualificado para as artes.

Enfim, fazer com que nossas aulas de Arte possam ser *aulas-arte*, como diz Stela Barbieri.

É nesse sentido que este livro se insere como leitura que engloba práticas e pesquisas relevantes, tanto para o ensino/aprendizagem em Arte quanto para ações de Arte/Educação. Nele @ leitor@ encontra temas para estudos, pontos para reflexão e ideias para ações pedagógicas que podem ser adaptadas a diversas faixas etárias e contextos culturais.

Este é um livro para ser explorado e desdobrado. Artistar é preciso.

Lucia Gouvêa Pimentel

Professora Titular Emérita da UFMG

Apresentação

Junto ao PIBID e à inclusão da Arte no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), que hoje conta com uma rede de 15 Instituições de Ensino Superior brasileiras, tem se mostrado como uma das iniciativas governamentais mais potentes para o amadurecimento dos processos de ensino/aprendizagem em Arte nas escolas básicas do Brasil.

A publicação deste livro, organizado por Eloiza Mara de Paula Rossoni e Laura Paola Ferreira e que reúne dez trabalhos de egressos da segunda turma do ProfArtes da UFMG, chega como um respiro em meio ao pântano em que setores políticos tanto tentaram transformar a educação pública brasileira nos anos recentes. É também uma manifestação de reiteração da importância do ensino de Arte na escola básica e das políticas públicas de formação continuada de professores.

O texto de abertura intitula-se A MEDIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA EM BUSCA DA AUTONOMIA DO ALUNO-ESPECTADOR, de Cristiano Fernandes com seu orientador Ricardo Figueredo. A proposta dos autores é compartilhar um processo de formação de espectadores de Teatro realizado com estudantes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Sob a luz do pensamento de Flávio Desgranges e de jogos teatrais de Viola Spolin, os estudantes participantes do estudo tiveram contato com o espetáculo "Se bicho eu pudesse ser", em que o próprio Cristiano participa como ator, em um duplo papel de artista da cena e pesquisador. O texto evidencia a potência da Pedagogia do Espectador enunciada por Desgranges ao relatar os trabalhos realizados com os estudantes antes, durante e após a apresentação do espetáculo. Apresenta também como a experiência da espectação teatral pode ser ampliada e tornada ainda mais criativa pelos exercícios de mediação realizados durante a pesquisa.

Na sequência, Débora Cristina da Cunha Souza em ARTE URBANA, POLÍTICA E ESCOLA: Um diálogo possível, discute a arte urbana, em especial o grafite, como possibilidade para o ensino/aprendizagem em Arte na escola básica. Neste trabalho, realizado com estudantes da rede municipal de Belo Horizonte (MG), encontramos a pesquisadora em um papel multifacetado, como artista do grafite e professora, e empenhada na sensibilização dos estudantes para que possam reconhecer o grafite como uma expressão artística rica de provocações e significados. Além da ênfase da proposta sobre o grafite em seu contexto social, os estudantes participantes do estudo tiveram acesso a experiências de fruição e criação artística, por meio de oficinas e do Cartografite, material desenvolvido pela pesquisadora como forma de mapeamento e registro de grafites espalhados pela cidade de Belo Horizonte.

No terceiro capítulo, Eloiza Mara de Paula Rossoni nos apresenta seu trabalho intitulado INTERLOCUÇÕES ENTRE A CERÂMICA DE ÁGUEDA VALENTIM COM O BARRO DAS PANELEIRAS DE GOIABEIRAS: possibilidades para a construção artística dos alunos da rede estadual de Vitória (ES). A partir de suas memórias de infância com o barro como material de modelagem, Eloiza proporcionou a estudantes da rede pública estadual em Vitória (ES) participantes da pesquisa uma abrangente experiência, incluindo a sensibilização para técnicas como modelação, bola, estampagem e gravação e o contato com a tradição multicentenária das panelas feitas de barro no estado do Espírito Santo. O trabalho de contextualização histórica, de leitura de obras (no sentido apresentado por

Ana Mae Barbosa) e de criação de peças a partir do barro, além de formador, mostrou-se capaz de sensibilizar e de surpreender seus estudantes.

A ideia de experiência também é central na proposta de Laura Paola Ferreira e seu orientador Fabricio Andrade, apresentada em MÁSCARAS SOCIAIS: Construindo os caminhos para o aprendizado em Arte. O trabalho buscou contextualizar o objeto máscara em suas relações com o conceito de identidade e com os papéis desempenhados pelo indivíduo em seu meio social. Neste sentido, incluiu a leitura de obras de artistas contemporâneos e a criação artística por parte dos estudantes, utilizando-se de técnicas diversas como aquarela, colagem, pintura e modelagem em gesso, além de recursos digitais. Além de ampliar o repertório cultural dos estudantes e proporcionar ricas experiências de criação artística, o trabalho mostrou-se potente para fomentar a reflexão dos estudantes sobre seus modos de estar no mundo, em conexão consigo e com o outro.

As memórias da infância são mais uma vez revisitadas e servem como ponto de partida para o trabalho FOTOGRAFIA E FORMAÇÃO DE SI, de Lismar Antônio Alves Santos Vilela. Em seu trabalho, o autor entrelaça um relato autobiográfico à experiência com a fotografia realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede municipal de Contagem(MG). Os sensíveis registros fotográficos dos estudantes e do próprio autor são entremeados por depoimentos dos alunos, em diálogo com importantes referências acadêmicas.

No sexto capítulo, Mauro Roberto Vieira nos apresenta A ARTE CONTEMPORÂNEA E A ABORDAGEM TRIANGULAR: Conexões possíveis para o ensino de artes visuais. Aqui, a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, mais uma vez mostra sua atualidade ao dar suporte teórico para a condução de uma proposta de contextualização, leitura e criação em Arte realizada com estudantes da rede municipal de Betim (MG).

A importância dos trabalhos de preparação corporal em um processo de criação artística em Teatro na escola é ressaltada por Mônica Cristina Mesquita de Souza em REFLEXÕES SOBRE A PREPARAÇÃO CORPORAL NOS PROCESSOS DE ENCENAÇÃO E MONTAGEM DE TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR. Amparada por um sólido arcabouço teórico, a autora desenvolveu sua pesquisa com um grupo de estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ). O trabalho tensiona a discussão sobre a relação processo-produto no ensino de Arte, abre-se ao risco e à imprevisibilidade inerentes aos processos de criação artística e reitera o Teatro como espaço privilegiado para o ato político.

No oitavo capítulo, Patrícia Gomes Alves de Souza apresenta o trabalho ARTE E TECNOLOGIA: Como as tecnologias digitais podem auxiliar o arte-educador. A autora utilizou-se de recursos digitais para abordar, com estudantes do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Mar de Espanha (MG), práticas tradicionais das Artes Visuais, como o autorretrato e a colagem. O trabalho ressalta como tecnologias digitais simples e de acesso relativamente fácil podem ser utilizadas em sala de aula de maneira complementar a abordagens já consolidadas no ensino de Arte, aumentando o interesse dos estudantes e adicionando novos sentidos às suas produções artísticas na escola.

Em TEATRO-FÓRUM NO ENSINO MÉDIO: Uma proposta de intervenção pedagógica e criação artística, Samara Vilaça Xavier e sua orientadora Mariana de Lima e Muniz discutem sobre uma experiência em sala de aula com o Teatro do Oprimido, desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de Belo Horizonte (MG). As autoras detalham como o Teatro-Fórum, uma das modalidades do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, foi importante para a expressão e reflexão sobre temas relevantes para os estudantes, como a homofobia e o bullying. O pensamento teatral e social de Augusto Boal, um dos principais nomes do teatro brasileiro, é reconhecido e

praticado em diversas partes do mundo e o trabalho aqui discutido mostra a atualidade e pertinência desta abordagem, especialmente no contexto da escola pública no Brasil.

Em INSTALAÇÃO-PERFORMANCE NO ENSINO MÉDIO: Uma proposta Interartes, Welber Carlos Santana Lima, que tive o prazer de orientar no PROFARTES, discute parte de seu trabalho no campo das Artes Integradas realizado com estudantes do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Belo Horizonte (MG). Em estreito diálogo com sua concomitante experiência como Supervisor no PIBID da FAE/UFMG, Welber se inspira em Paulo Freire e Ana Mae Barbosa para refletir sobre as Instalações e Performances produzidas por seus estudantes em uma das edições da Feira Anual de Arte Conceitual que coordenou na referida escola. A potência do trabalho se evidencia nos tensionamentos e reflexões geradas sobre temas importantes e polêmicos para a faixa etária de seus estudantes, como aborto, religiosidade e sexualidade.

Que a leitura destes trabalhos dissemine o desejo em outros professores de Arte da Escola Básica pelo aprofundamento em sua formação profissional. Finalmente, agradeço às organizadoras e aos autores desta publicação que fizeram valer a pena os incansáveis esforços que um pequeno grupo de professores da Escola de Belas Artes vêm empenhando para implantar e manter vivo o PROFARTES na UFMG.

Maurilio Rocha
Professor Associado da Escola de Belas Artes
e ex-coordenador do ProfArtes na UFMG

SUMÁRIO

Capítulo 1: A mediação teatral na escola em busca da autonomia do aluno-espectador 12

Cristiano Antonio Fernandes Barbosa

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.01

Capítulo 2: Arte urbana, política e escola: Um diálogo possível 23

Débora Cristina da Cunha Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.02

Capítulo 3: Interlocuções entre a cerâmica de Águeda Valentim com o barro das Paneleiras de Goiabeiras: Possibilidades para a construção artística dos alunos da rede estadual de Vitória (ES) 40

Eloiza Mara de Paula Rossoni

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.03

Capítulo 4: Máscaras Sociais: Construindo os caminhos para o aprendizado em Arte 57

Laura Paola Ferreira

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.04

Capítulo 5: Fotografia e formação de SI 77

Lismar Antônio Alves Santos Vilela

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.05

Capítulo 6: A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: Conexões possíveis para o ensino de artes visuais 97

Mauro Roberto Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.06

Capítulo 7: Reflexões sobre a preparação corporal nos processos de encenação e montagem de teatro no espaço escolar 115

Mônica Cristina Mesquita de Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Arte e tecnologia: Como as tecnologias digitais podem auxiliar o arte-educador 135

Patrícia Gomes Alves de Souza

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.08

Capítulo 9: Teatro-Fórum no Ensino Médio: Uma proposta de intervenção pedagógica e criação artística 152

Samara Vilaça Xavier

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.09

Capítulo 10: Instalação-performance no Ensino Médio: Uma proposta Interartes 166

Welber Carlos Santana Lima

DOI: 10.36229/978-65-5866-324-9.CAP.10

Capítulo 1

A mediação teatral na escola em busca da autonomia do aluno-espectador[1]

Cristiano Antonio Fernandes Barbosa

Resumo: O texto apresenta um trabalho de pesquisa teórico-prático sobre a formação do espectador, desenvolvido por meio de provocações estético-artísticas buscando a sensibilização do olhar desse espectador para o espetáculo "Se bicho eu pudesse ser". A investigação se instaura a partir da interação do aluno-espectador com o espetáculo, em três etapas: antes, durante e depois da encenação – desmontagem cênica. Para a mediação com os alunos-espectadores, usamos o sistema de jogos teatrais, de Viola Spolin (1992), como recurso metodológico para elencar as ações da etapa anterior e posterior da apresentação, tendo como base o conceito criado por ela de nome fisicalização. Diante desses pressupostos, o objetivo foi fazer desta ação uma experiência estética e poética em que os espectadores percebam-se como potenciais cocriadores artísticos. Tal desafio demonstrou ser motivador de ricas conexões para o entendimento do que pode ser o Teatro voltado para a Educação.

Palavras-chave: Formação do Espectador. Pedagogia do Teatro. Pedagogia do Espectador.

[1] Orientador: Professor Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo

1. INTRODUÇÃO

Como professor de teatro da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, sempre me preocupou a pouca importância dada ao espectador, na escola e fora dela. Antes desta pesquisa, cheguei a arriscar alguns diálogos entre obra de arte e público, mas sem sucesso. No entanto, com a oportunidade de estudo no Mestrado Profissional em Artes, pela Universidade Federal de Minas Gerais, comecei a encontrar um caminho para investigar a interação entre o espectador e o espetáculo, antes, durante e depois de uma encenação, segundo sugere Flávio Desgranges (2006). Tal ação está focada na interação entre quem vê e o que se vê em uma apresentação teatral, processo que muitas vezes é ignorado nas proposições artísticas na escola. "A pergunta central acerca do ato do espectador precisa ser alterada, pois ela não visa mais à significação, mas principalmente aos efeitos da proposta artística" (DESGRANGES, 2017, p. 25).

Assim, de acordo com ações de desmontagem propostas por Desgranges (2006), uma proposta de prática pedagógica deve envolver ações antes e depois da frequentação ao teatro. Dessa forma, a realização de oficinas teatrais com espectadores em formação deve levar em conta tanto a sensibilização prévia para o evento, quanto o estímulo para a efetivação de uma leitura acurada da obra assistida.

O autor nos aponta, então, que a ideia é desenvolver com os alunos-espectadores exercícios teatrais semelhantes aos que o elenco realizou para a criação/concepção do espetáculo, familiarizando os espectadores com conceitos próprios da encenação. Acredita-se que assim os participantes poderão travar um diálogo mais produtivo com a obra e com os artistas:

> A perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo. [...] Os receptores são também criadores, e, com essa ação, terão melhor conhecimento dos aspectos linguísticos utilizados no espetáculo (DESGRANGES, 2006, p. 166).

Na tentativa de resguardar essa experiência para o espectador, no primeiro momento, os alunos do projeto participaram de uma sensibilização estético-artística, respaldada pelos jogos teatrais de Viola Spolin (1992), a partir do conceito de fisicalização. O intuito foi o de aguçar o olhar desses alunos-espectadores para o processo usado pelo elenco para a corporificação dos animais, já que esse era o tema principal do espetáculo a que assistiram "Se bicho eu pudesse ser". No segundo momento, assistiram à encenação e, por fim, após a apresentação, os espectadores foram convidados a vivenciar um processo de (co)criação, com a presença do elenco, usando diversos objetos cênicos do espetáculo, com os quais puderam recriar cenas, narrativas, músicas ou poesias, a partir do que viram.

> Um projeto de formação de espectadores precisa, assim, além de propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimular a autonomia interpretativa dos participantes. Uma aquisição que não se evidencia com extrema facilidade numa vivência de espetacularidade que pouco ou nada convida o indivíduo a exercer o papel autoral crítico que a arte teatral solicita, convida, exige do espectador. Aquisição esta, aliás, que não se outorga por decreto, nem se incute por propaganda, ou mesmo se

> transfere por convencimento, mas que só se conquista por experiência (DESGRANGES, 2006, p.156).

Assim como Desgranges, Ingrid Koudela (2010), além de enfatizar a importância e a necessidade dessa ação de formação do espectador, defende que num processo de mediação teatral devem ser considerados o acesso físico e o acesso simbólico da plateia. Assim, a pesquisadora afina-se com Desgranges ao discutir:

> A diferenciação estabelecida entre acesso físico e simbólico nos ajuda a esclarecer a diferença entre pensar a formação de público e a formação de espectadores. Um projeto que cuide da viabilização do acesso físico aos espectadores ao teatro pode ser considerado um projeto de formação de público de teatro, almejando a ampliação dos frequentadores e criando em determinada parcela da população o hábito de ir ao teatro. Já um projeto de formação de espectadores visa não apenas à facilitação do acesso físico, mas também ao acesso aos bens simbólicos (KOUDELA, 2010, p. 5).

Para o encaminhamento da questão do acesso físico dos espectadores, já que não foi possível levar os alunos a uma sala de encenação com palco italiano, ou espaço alternativo fora da escola, decidimos levar o espetáculo às escolas, buscando uma quadra, uma sala de aula maior, um auditório, enfim, um espaço que comportasse os alunos e o elenco, com os objetos cênicos e a suas movimentações. Isso foi enriquecedor para o processo, pois conseguimos deixar uma provocação para o uso dos espaços que a escola tem, demonstrando que eles podem ser redescobertos ao se imprimir uma nova maneira de explorá-los.

Já o acesso simbólico dos espectadores foi contemplado pela oficina realizada com os alunos e professores, em cada escola, antes da apresentação, e também pela ação de cocriação, realizada depois do espetáculo.

2. DESENVOLVIMENTO

O primeiro momento da mediação teatral é denominado por Desgranges (2006) como Ensaio de Preparação para o Espetáculo, no qual podem ser selecionados um ou mais aspectos linguísticos relevantes da montagem. Esse momento anterior à apresentação pretende sensibilizar a percepção dos espectadores para as soluções cênicas encontradas pelo grupo para compor a proposta de encenação: também para permitir aos espectadores experimentarem soluções diferentes diante de alguns elementos usados na encenação, percebendo que outras soluções cênicas poderiam ser possíveis para o espetáculo.

Assim, tendo estabelecido quatro escolas da rede municipal de ensino para participar, as oficinas com as turmas aconteceram no período aproximado de duas horas, geralmente em uma sala de aula, a mesma utilizada para as aulas convencionais, ou para as de teatro. Em todos os casos, as professoras já haviam informado aos alunos que a aula do dia teria um convidado, amigo delas, professor de teatro, o qual conduziria as atividades programadas.

Após uma breve apresentação pessoal, na qual falei como ingressei no teatro, enfatizando como as aulas de teatro na escola foram importantes para mim, iniciamos os jogos de orientação, propostos por Viola Spolin no seu livro Improvisação para o Teatro (1992).

O quadro a seguir descreve brevemente o jogo realizado, demonstrando ainda a relação entre o jogo e a encenação:

Quadro I: Jogo de Orientação

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Quem começou o movimento?	Os jogadores ficam em pé, em círculo. Um jogador sai da sala enquanto os outros escolhem um líder para começar o movimento. O jogador é então chamado de volta. Ele fica no centro do círculo e tenta descobrir o líder, cuja função é fazer um movimento – bater os pés, acenar a cabeça, mexer as mãos etc. – e mudar de movimento quando quiser. Os outros jogadores imitam esse movimento e tentam evitar que o jogador do centro identifique o líder. Quando o jogador descobre o líder, este sai da sala e outro líder é escolhido para começar outro movimento.	Mimese corporal. Ações que as atrizes fazem de forma igual, tal como espelho, imitando animais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como é um jogo de livre criação, cada qual pôde agir espontaneamente, sem se preocupar com as reações dos colegas, pois todos estavam sintonizados com o desafio da proposta: descobrir quem começou o movimento.

Ora ser líder (criação), ora participar coletivamente (imitação), ora ser observador (descoberta/investigação), compõe uma tríade de um processo de investigação muito rico para esta pesquisa, para este pesquisador, e também para os alunos.

Concluímos esse primeiro jogo, após alguns alunos terem alternado os papeis do exercício, com uma conversa aberta, sentados em círculo, no chão da sala, a fim de avaliarmos o que foi vivenciado. Com isso, pude perceber de perto que os alunos se permitiram acessar a proposta e confiar nas proposições do jogo, o que possibilitou uma facilitação da ação e de seus objetivos, não só nesse primeiro contato, mas principalmente para o jogo posterior, no qual foi trabalhado o conceito que norteou o processo de composição das personagens do espetáculo: a fisicalização.

3. A FISICALIZAÇÃO COMO CONCEITO DO ESPETÁCULO: REVERBERAÇÃO NOS JOGOS COM OS ALUNOS

Tendo estabelecido esse conceito como norteador principal para o momento com os alunos-espectadores, o segundo jogo realizado propôs uma experimentação mais próxima da vivenciada pelas atrizes, no processo de criação dos bichos que corporificaram na encenação. O quadro a seguir descreve o que foi proposto.

Quadro II: Jogo 1 de Visualização Física

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Imagem de animais	Pergunta-se aos jogadores que bicho cada um gostaria de ser e, cada jogador decide qual animal vai retratar. Cada um deve assumir exatamente as qualidades físicas de seu animal e mover-se pelo palco como ele. Deve-se dar instrução durante o exercício para liberar os jogadores a fim de trabalharem com o problema. Quando os jogadores tiverem se entregado totalmente às qualidades do animal e captado novos ritmos corporais, pede-se que façam os sons de seus animais. Continua-se com a instrução até que tenham desaparecido as resistências e som e movimentos corporais estejam integrados.	Corporificação de animais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a realização do jogo, com os alunos ainda sentados no chão, em círculo, lancei a seguinte pergunta:

Eu: Se bicho vocês pudessem ser, que bicho seriam?

Aluno 1: Um leão

Aluno 2: Um tigre

Aluno 3: Um leopardo

Aluna 4: Uma águia

Aluna 5: Uma cobra

Aluno 6: Um cachorro

Aluna 7: Uma gata

Aluno 8: Um canguru

(Fonte: Dados da pesquisa coletados nas oficinas com os alunos).

Os alunos, a princípio, queriam ser bichos fortes, verdadeiros predadores. Não que isso fosse um problema, como não era. Mas foi curioso perceber essa valoração da parte deles por animais dominadores. Os primeiros a falar criaram um duelo espontâneo, ao nomearem um bicho tão ou mais forte que o anterior. Eles mesmos, no entanto, começaram a descontruir essa preocupação a partir do desejo de uma das alunas de querer ser uma gata. Isso abriu oportunidade para outros também deixarem de se preocupar com a questão da força e do poder. Alguns, inclusive, pediram para rever sua fala e mudaram o bicho por outro que não, necessariamente, se impusesse pela força física.

A partir daí, os alunos foram, aos poucos, sendo estimulados a transpor para seu corpo as características físicas do animal escolhido. Por meio de instruções como: Concentre-se em descobrir como seu animal escolhido se move: anda, voa ou rasteja? Seus olhos são bem abertos, pouco abertos? Sua boca é rasgada, sempre fechada? E a língua? E as orelhas? Quando está com sede, como sacia? E como come? Foge quando está assustado? Ataca quando vê algum animal mais frágil? E, por fim, que tipo de som ele emite?

Tal como as atrizes do grupo – no momento de criação do bicho que interpretaram nas narrativas –, os alunos se esmeraram por deixar o corpo o mais próximo possível das características do animal escolhido. Esse é um dos fundamentos do conceito da fisicalização: o corpo fala e evidencia a idealização pretendida.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais essa possibilidade de experiência estética, a partir do desenvolvimento do conceito da fisicalização, entreguei a eles alguns tecidos, de cores diferentes, os quais puderam enriquecer a criação que viviam, os quais foram explorados por eles de diversas maneiras, porém com a orientação de que não deveriam ser usados como adereços ou enfeites, e sim na composição física do bicho; ou seja, para fazer parte da composição do animal. “A diferença entre dar vida ao objeto e manipular o objeto é sutil, bem como é sutil a diferença entre mostrar e contar” (SPOLIN, 1992, p. 72).

4. APRESENTAÇÃO DO ESPETÁCULO

Tudo acordado com a coordenação da escola, os alunos dirigiram-se ao local da apresentação e ocuparam seus lugares. Apenas na primeira escola, a apresentação foi em uma sala de aula maior, com espaço para os alunos se acomodarem em cadeiras. Nas outras três, no entanto, os alunos assentaram-se no chão, no pátio da escola.

As apresentações nas quatro escolas aconteceram com tranquilidade e com boa resposta da plateia que, aos poucos, foi sendo conquistada pelas canções, histórias e também pela movimentação e desenhos da cena.

“Agora é o momento da fruição estética [...] e a conduta da plateia durante o evento teatral é uma questão intrincada, mas a partir do início da peça os atores são os responsáveis pela comunicação entre palco e plateia” (KOUDELA, 2010, p. 18). Acreditando nesse momento de interação espontânea dos espectadores com o espetáculo, e também por ser ator da peça, direcionei minha atenção a compor o clima, o ritmo e a pulsação da apresentação. O que foi feito por mim e pelo elenco.

5. ENSAIO DE PROLONGAMENTO DO ESPETÁCULO

Aponta Desgranges que os ensaios de prolongamento do espetáculo:

> Têm o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturam-se por procedimentos que convidam os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscam dar conta das questões propostas pelo espetáculo. Os espectadores são convidados a conceber breves atos artísticos, que não se estruturam como continuidade do espetáculo, mas sim como exercícios interpretativos da encenação em questão (DESGRANGES, 2006, p. 167).

Com esses direcionamentos, logo após a apresentação, o elenco se despediu do público, agradecendo às professoras, à coordenação e à direção da escola pela recepção e pelo envolvimento com a causa da arte e do teatro.

Em seguida, tendo a direção disponibilizado um espaço na escola – uma sala de aula ou uma quadra –, promovemos um encontro do elenco com os alunos que participaram do jogo inicial: para este momento, foram previstas três ações, a partir do que foi provocado, antes e durante o espetáculo.

Para o primeiro momento, a fim de possibilitar uma aproximação entre todos, propus um jogo de integração, descrito abaixo:

Quadro III: Jogo 1 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
Apresentação pessoal, com som e ritmo	Os jogadores, inclusive o elenco, ficam de pé, em círculo, e cada um, a sua vez, fala seu nome criando um movimento e/ou um som. O primeiro jogador fala seu nome, fazendo o gesto e emprestando um ritmo a sua fala. Em seguida, todos repetem o gesto e o ritmo feitos, tentando ser o mais fiel possível ao que foi dito. Todos os jogadores se apresentam e repetem o movimento criado pelos outros.	Fisicalização: transpor para o corpo as sensações e intenções.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mais uma vez, o conceito de fisicalização esteve presente no desafio, porém como forma de apresentação pessoal: transpor para o corpo um ritmo e um som que sintonizasse com o nome de cada um. Essa proposição retomou alguns procedimentos já trabalhados no Jogo de Orientação "Quem começou o movimento?" – criar, copiar e observar –, porém agora sem ter que descobrir quem criou. Começando por mim, todos

tiveram a oportunidade de criar um movimento, com um ritmo e um som, pensando no seu nome, e, também, observar e repetir o movimento e o som criados pelos colegas e pelo elenco.

Assim, com esse clima de aproximação construído, pudemos partir para a ação principal: (re)criar momentos do espetáculo, como se descreve no quadro a seguir:

Quadro IV: Jogo 2 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo

JOGO	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO DO JOGO COM O ESPETÁCULO
(Re)criação de cenas, músicas e narrativas	Dividir os alunos-jogadores em três grupos no máximo e pedir que elaborem/criem uma cena a partir do que assistiram, usando os elementos do espetáculo. O mediador divide os grupos, auxilia na escolha do que querem criar e apresentar aos outros grupos. A professora da turma pode auxiliar também os grupos na criação/ensaio das cenas, a fim de dinamizar o processo. Marcar um tempo de 15 min no máximo para o preparo das cenas e depois pedir que se apresentem, no máximo, por 5 minutos. Criar situações imaginárias, tais como: dar continuidade a alguma história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Essas situações podem ajudar os alunos a não quererem reproduzir apenas as cenas que viram.	Estabelecer interação entre o elenco e os alunos, proporcionando a todos um repensar sobre as cenas, músicas e narrativas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A fim de permitir, então, essa troca real entre alunos-espectadores, elenco e professoras da escola, dividimos os jogadores em grupos, incluindo as atrizes nessa formação. Com os grupos formados, elenco e alunos, de igual para igual, dispuseram-se a fabular diálogos com o espetáculo, na expectativa de (re)construir "prolongamentos criativos que buscassem dar conta das questões propostas pelo espetáculo" (DESGRANGES, 2006, p. 167). Novamente, o desafio foi que eles descobrissem novas formas de representar fisicamente os animais com o corpo e com a voz, porém, agora, também poderiam complementar esse desafio com o uso de fantoches ou objetos cênicos diversos: todos usados no espetáculo estavam ali, ao alcance deles, podendo ser explorados.

Em alguns grupos, mesmo com a presença do elenco, foi necessária minha intervenção inicial, sugerindo e provocando-os a não reproduzir cenas/narrativas/músicas, pois começaram a querer ilustrar apenas o que tinham visto no espetáculo. Percebendo isso, sugeri algumas situações imaginárias para exploração, tais como: dar continuidade a alguma história; Galo José apaixonou-se pela coruja, e não pela Galinha Garnisé, e agora? Na história "Gato, Rato e Cachorro também", havia um segredo escrito num papel, roído pelo rato, o que causou a inimizade deles. O que estaria escrito naquele segredo? As sugestões foram providenciais, já que a princípio eles não tinham ideia do que fazer. Essa inicial falta de ideias para a ação proposta pode ser atribuída a não estarem habituados a improvisar ou a criar algo novo, ou do criar "do nada", apenas a copiar ou a imitar algo visto antes, já que a criação também necessita de direcionamentos.

Após as apresentações dos grupos, assentamos em círculo novamente e pedi que apontassem nas cenas vistas algum aspecto interessante que descobriram na corporificação dos animais, o que gerou uma conversa bem interessante.

Com isso, partimos para o cortejo final, último jogo da proposta: ação em que elenco e alunos, utilizando-se dos acessórios disponíveis, após aprenderem a música final do espetáculo "Se bicho eu pudesse ser", saíram em cortejo pela escola, uma vez que já estava no fim do turno.

Quadro V: Jogo 3 desenvolvido no ensaio de prolongamento do espetáculo.

Jogo	Descrição	Relação do jogo com o espetáculo
Cortejo final	Os alunos-jogadores aprendem a música final do espetáculo – "A Caravana Contou" – e, podendo usar malas e objetos cênicos diversos do espetáculo, junto com o elenco, todos saem em cortejo pelas dependências da escola.	Cantar, narrar, corporificar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ver os alunos, junto com o elenco, percorrer o espaço físico da escola, saindo da quadra, ou de uma sala de aula, e indo até o portão de entrada, recebendo os pais e despedindo-se dos colegas, foi, de fato, uma rica possibilidade de vivência de uma experiência estética diferenciada. E, além disso, desenvolver essa proposta juntamente com as professoras da escola, as atrizes do espetáculo e os alunos, acabou estimulando ainda mais, em mim e nelas, o desejo de potencializar e enriquecer esse diálogo do espectador com a linguagem do teatro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a Pedagogia do Espectador foi, para mim, uma grata descoberta. Este tema, hoje, tornou-se uma prática de muita relevância para o meu cotidiano de professor e estudante de teatro.

Com isso, todo o projeto descrito foi pensado e desenvolvido com o fim de redimensionar o olhar do espectador para a linguagem do teatro no cotidiano da escola. Mas para chegar ao aluno-espectador, fui descobrindo, no caminhar da pesquisa, que há outros fatores e atores que podem influenciar nessa busca. Professores e alunos não se tornam apaixonados por teatro por meio da insistência ou do convencimento, nem tampouco da apelação.

Essa interface de quem conta e quem ouve, assim como de quem interpreta e quem vê, é fundamental nesse processo de aproximação entre teatro e espectador.

> A contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer, o que o contador quer dizer narrando o conto; o que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer. (BUSATTO, 2013, p.76).

Parafraseando Busatto (2013), o teatro também é uma via de mão tripla: o que o texto que dizer, o que os atores querem dizer interpretando o texto; o que o espectador quer dizer a si mesmo ao ouvir/ver a encenação. Texto, atores e espectadores: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer.

Além disso, outra inquietação que me acompanhou foram os procedimentos de análise dos jogos realizados. Fiz anotações diárias, conversei com as professoras, com o elenco, ao fim de cada proposta, a fim de ampliar a minha capacidade de avaliação, além de pedir às professoras que me enviassem os relatos das experiências compartilhadas por elas. No entanto, como eu fui o propositor direto das ações, estava bastante envolvido no processo como um todo, e, possivelmente, posso ter deixado escapar ricos detalhes da vivência, seja dos alunos, do elenco e das professoras da escola.

No processo individual de avaliação dos relatos das professoras e das minhas anotações, tentei ampliar em mim um exercício de uma escuta ativa, que fosse sensível à presença da leitura do teatro na escola e ao modo como a proposta chegava aos envolvidos, diretos ou indiretos.

Nesse exercício de escuta, fica a pergunta que mais me perseguiu e me inquietou: como seria a observação do desenvolvimento do projeto, se outra pessoa estivesse conduzindo as ações, e a mim coubesse “apenas” observar os envolvimentos, implícitos e explícitos de todos?

Da mesma maneira, me questiono: se eu não estivesse em cena, se não fosse ator ou diretor do espetáculo, e pudesse acompanhar o desenvolvimento e a maturidade das professoras-atrizes e, principalmente, as reações dos espectadores no momento em que a peça se desenrolava, teria outras percepções e avaliações?

Também, paralelas indagações me perseguiram no decorrer das intervenções: sendo diferente o conceito escolhido para as apropriações dos alunos, que não a fisicalização, o envolvimento dos jogadores poderia ser outro, de maior ou menor influência na investigação? Se eu tivesse estabelecido um procedimento de análise

comparativo com alunos e professoras que não participaram das oficinas, teria mais dados para aferir a eficácia do processo que instaurei?

Fica, também, uma provocação final do principal pesquisador estudado por mim:

> É necessário que todos os educadores de uma escola estejam sensibilizados para a experiência artística, para que o acesso dos alunos à linguagem teatral não seja uma luta isolada do professor de teatro no interior da própria instituição escolar, como um dever que competiria somente a esse professor. Ao contrário, é desejável que os projetos de formação de espectadores, bem como o de frequentação de museus, cinemas, e incentivo à leitura não sejam iniciativas individuais, heroicas, desprovidas de apoio institucional (DESGRANGES, 2010, p. 71).

São questões pertinentes que podem ser caminhos para as próximas investigações.

O fato é que essas e outras preocupações no desenvolvimento desta pesquisa me fizeram continuar estudando e realizando as ações em outras oportunidades de vivências, já que o grupo Caravana de Histórias pretende continuar se apresentando nas escolas da rede municipal de nossa cidade.

REFERÊNCIAS

[1] BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

[2] DESGRANGES, Flávio. Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

[3] _____. A Pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2010.

[4] _____. A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2017.

[5] KOUDELA, Ingrid. Apresentação do dossiê Jogos teatrais no Brasil: 30 anos. In: Revista de História e Estudos Culturais. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2010. Vol. 7, Ano VII, no 1. Disponível em:<http://www.revistafenix.pro.br/PDF22/TEXTO_08_APRESENTACAO_DOSSIE _INGRID_DORMIEN_KOUDELA_FENIX_JAN_FEV_MAR_ABR_2010.pdf> Acesso em: 13/08/2017.

[6] _____. A ida ao teatro. Programa Cultura e Currículo. São Paulo, 2010. Disponível em: < http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida %20ao%20teatro.pdf>. Acesso em: 26/08/2017.

[7] SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Capítulo 2

Arte urbana, política e escola: Um diálogo possível[1]

Débora Cristina da Cunha Souza

Resumo: Este artigo trata, a partir de algumas das inquietações presentes em minha trajetória como professora e grafiteira, das possibilidades de diálogos entre o grafite e o ensino/aprendizagem em Arte. Percorro caminhos que entrelaçam minha vida docente e o meio urbano, alinhavados com a bagagem cultural dos estudantes em sala de aula. Essa trajetória artística e docente auxiliou-me no processo pedagógico, possibilitando um maior diálogo entre os alunos, a Arte e a proposição do grafite como possibilidade de se ampliar esse fazer artístico e docente.

Palavras chaves: Arte Urbana, Grafite e Docência.

[1] Orientadora: Professora Dra Juliana Gouthier Macedo

1. INTRODUÇÃO

A partir do grafite e seus desdobramentos na arte urbana, abordo-o como um caminho para o ensino/aprendizagem em arte, mas que, ainda assim, muitas vezes, não está inserido nos currículos escolares. Inicialmente, proponho algumas considerações sobre as tensões entre a arte urbana, a realidade escolar e o cotidiano dos alunos, pensando em como o grafite pode ser utilizado nas aulas de Arte.

Considerando o grafite como um movimento artístico e sua importância como um meio de expressão, busco aguçar a percepção dos alunos para que identifiquem esse movimento em meio à cidade e, assim, possam produzir reflexões acerca do meio urbano e de sua própria comunidade. Além disso, proponho, ainda, trabalhar com os alunos o grafite como expressão acerca de críticas sociais, políticas e comportamentais, considerando também que ele pode ser utilizado para a transformação de lugares e valorização de culturas.

Dessa forma, juntamente com este artigo, apresento um material didático/pedagógico, aliando os conceitos de arte urbana com a realidade do estudante em sua comunidade, material este que pode ser utilizado por professores(as) que se interessem pelo assunto. Abordo, como eixo deste material, um processo de ensino/aprendizagem que se aproxime da realidade dos alunos, alinhavado, assim, em uma visão crítica da Arte. O material, ao abordar o grafite no ensino/aprendizagem de Arte entre os jovens, traz uma proposta de diálogo entre os muitos desafios do contexto sócio/político em que eles vivem e a Arte nas escolas do ensino básico.

Partindo desse viés, o grafite seria uma proposta de ensino/aprendizagem em Arte, ressaltando a história da comunidade dos estudantes e valorizando sua identidade como ser construtor e crítico dentro e fora dos muros da escola. Além disso, inserido no contexto da arte urbana, tendo como temática vários aspectos da sociedade, dialoga com o estudante que busca se conhecer e entender os diversos processos de crescimento presentes em seu percurso pessoal.

2. A TRAJETÓRIA ARTÍSTICA E DOCENTE

A trajetória artística e docente é uma referência importante para a pesquisa e o ser pesquisadora. Ao longo do processo de mestrado comecei a perceber que a minha estrada também faz parte da construção do pensar e escrever como professora/artista, o que se relaciona com o que diz Josso (2006). Para a autora:

> A trajetória implica a produção de relatos de vida centrados na reconstrução da história da formação de alguém, é uma abordagem que alterna tempos de trabalho individual e tempos de trabalho em grupo articulados a uma leitura de relatos com olhares cruzados. Um trabalho de análise e de interpretação da escuta e do diálogo, uma pesquisa de compreensão, uma confrontação de sensibilidades e de ideias. (JOSSO, 2006, p.375).

Cresci com a vontade de desenhar o mundo, mundo este que muitas vezes se limitava às paredes do meu quarto, mas que foi se configurando no que Vera Pallamin chama de arte urbana: "a prática artística que consiste em uma apresentação e representação dos imaginários sociais, onde adentra a camada das construções simbólicas

dos espaços públicos urbanos, intervindo nos modos diferenciais da produção de seus valores de uso." (PALLAMIN, 2015, p.13).

Caracterizada como várias intervenções artísticas no meio urbano, de caráter efêmero, a arte urbana acabou fazendo parte de minha trajetória. Nesse percurso, o grafite, assim como a pichação[2], auxiliaram em minha busca artística, como fragmentos da arte urbana. Achava as escolas um enorme tédio e não me sentia estimulada a me envolver nas propostas oferecidas.

Hoje, como professora, vejo que a escola ainda continua um espaço desmotivador, principalmente para os jovens. Entretanto, a partir dessa observação, busquei propor espaços acolhedores para pinturas e grafites, incluindo debates e discussões que dialoguem com a arte como expressão e que aproximem a escola como espaço artístico pertencente ao estudante.

A minha caminhada como grafiteira foi sendo construída entre protestos políticos e o movimento Punk, crescentes em Belo Horizonte no início dos anos de 1990, que se uniram ao meu fazer docente, auxiliando-me nos processos criativos.

Esse contexto histórico marcou-me profundamente, pois sempre entendi a arte como política, o que será abordado mais claramente no decorrer deste artigo.

Nunca consegui desvincular meus desenhos e grafites dessa lógica, ou seja, de que política e arte caminham juntas. Mas, antes disso, os anos finais de 1980 também foram, e ainda são, para mim, uma inspiração. A música e as tribos urbanas da época eram como um copo cheio de água cristalina em um dia de calor insuportável.

Nesse momento, criei uma linha de desenhos a partir de uma visão crítica/humorística da sociedade e da morte, principalmente da sua comercialização banal e pueril. Criei o personagem Phanthom, um fantasminha camarada, que simbolizava o vazio e o assombro diante da crise política que sempre assolou o Brasil e que também se relacionava com as questões sobre a comercialização da morte. Comecei a desenhá-lo por toda a parte. Inicialmente, ele ficou conhecido no banheiro feminino da escola em que eu estudava, mas logo se espalhou por outros lugares, até chegar às ruas de Belo Horizonte.

[2] "A palavra, do italiano graffito ou sgraffito que significa arranhado, rabiscado, é incorporada ao inglês no plural graffiti, para designar uma arte urbana com forte sentido de intervenção na cena pública. Giz, carimbos, pincéis e, sobretudo, spray são instrumentos para a criação de formas, símbolos e imagens em diversos espaços da cidade. O repertório dos artistas é composto de ícones do mundo da mídia, do cartum e da publicidade, o que evidencia as afinidades do graffiti com a arte pop, e a recusa em separar o universo artístico das coisas do mundo. Os grafiteiros remetem a origem de sua arte às pinturas préhistóricas e às inscrições nas cavernas. A pichação partilha o mesmo espírito transgressor, buscando na caligrafia visual a expressão artística e muitas vezes a demarcação territorial, a pichação aparece nos discursos críticos associada a uma produção e estilo próprio e diferenciado, mesclando referências às vanguardas e outras relacionadas ao universo da mídia assim como o grafite."
(Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3180/graffiti - 10/10/2017).

Imagem 1: Phantom - Caneta retroprojetor sobre A4 -

Foto: Débora Souza (2016).

O trabalho ‘‘A morte da infância”, produzido em 2007, caminhou nessa mesma perspectiva. Além de criticar a comercialização da morte, abordava a relação do mercado de massa com o público infantil, ao tentar impor a sexualização precoce e uma doutrinação sobre gênero e raça, com a predominância ostensiva de bonecas loiras e brancas.

A morte, tanto física como psicológica, sempre me interessou, e continua me interessando, como tema para minhas produções artísticas, sejam desenhos, pinturas e diversas intervenções urbanas, como grafites.

Imagem 2: A morte da infância. Acrílico sobre tela e bonecas, 20 cm x 35 cm, 2007

Foto: Débora Souza

Propondo relacionar o desenho e o grafite, desenvolvi algumas intervenções com o personagem Phantom na escola onde leciono há três anos. Esse trabalho, que envolveu os alunos do 7º ano, foi uma pequena série intitulada: "o fantasma do banheiro: o medo está lá fora". Essa proposta foi desenvolvida a partir de estudos feitos entre lendas urbanas e a política. Uma relação caricatural e crítica do tema abordado.

Imagem 3: O fantasma do banheiro: o medo está lá fora! Sulfite e retroprojetor, 10 cm x 5 cm, 2016

Foto: Débora Souza

Imagem 4: O fantasma do banheiro: o medo está lá fora! Sulfite e retroprojetor, 10 cm x 5 cm, 2016

Foto: Débora Souza

As reflexões sobre o sistema político e a massificação do consumismo, buscando rodas de debate acerca desses assuntos, sempre fez parte da minha trajetória como artista e professora. São questões presentes em meu trabalho, que podem ser pensadas a partir das proposições de Josso sobre o trabalho biográfico, que para ela:

> não consiste somente em fazer emergir essas lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta o trabalho. É o momento em que se trata de compreender como essa história, essa trajetória, articula-se como um processo de formação que pode ser depreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. (JOSSO, 2009, p. 47).

Nesse viés político, comecei a aprofundar na linha das bonecas. Ainda na temática "A morte da infância", busquei aliar as bonecas com as questões urbanas. Em síntese, trabalhei com bonecas gastas e melancólicas, dialogando como ir e vir louco contemporâneo, com o qual o grafite conversa visceralmente.

Imagem 5: O lado sombra - Boneca pintada com acrílico branco e preto, 2009

Foto: Débora Souza

A obra "O lado sombra", que busca um diálogo entre o pensamento de melancolia, que muitas vezes percebo crescer nos meios urbanos, com os meus grafites, também se relaciona com a minha caminhada docente.

Minha vida como professora começou com grande empolgação, contudo, logo percebi as dificuldades de um sistema engessado, capaz de, entre outras questões, limitar o ensino de Arte.

Se isso inicialmente me desmotivou, em contrapartida instigou-me a pesquisar e a estudar meios pedagógicos para que a escola pudesse ser apropriada pelos estudantes, propondo um diálogo entre o espaço físico e debates. Assim, busquei entender o meio no qual estava inserida, pensando a escola dentro e fora dos seus muros, partindo do pressuposto de que ela tem grande influência na comunidade e vice-versa. Outro aspecto importante que me instigou foi a possibilidade de diminuir os pré-conceitos dos demais professores em relação ao grafite como expressão artística.

Com essa trajetória, pude conhecer melhor os anseios dos estudantes e, propor ações pedagógicas para a construção de aulas de Arte mais provocadoras, partindo sempre da escuta, promovendo debates e avaliações diagnósticas. Instigada a entender

esse universo, meu caminhar como professora foi se tornando mais agradável e investigativo, uma vez que um professor não deve deixar de ser um pesquisador, como sintetiza Paulo Freire, ao afirmar que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE,1999, p.32).

Quando comecei a lecionar, em 2005, percebi a importância de uma relação de respeito à bagagem cultural e social dos alunos e, também, que uma aproximação entre o docente e os alunos é fundamental. Essa relação me interessou e, nesse processo, como professora, mergulhei nessa proposta, percebendo um amadurecimento significativo nas aulas de Arte. Essa construção de um relacionamento de respeito refletiu positivamente no processo de ensino/aprendizagem em Arte dos alunos e segue como base da minha atuação profissional.

Toda essa descoberta influenciou no meu processo como professora, artista e pesquisadora. Nessa caminhada, fui construindo uma linha de busca de como o grafite poderia potencializar o processo de ensino/aprendizagem em Arte, tentando perceber quais seus possíveis impactos sobre a comunidade escolar e os saberes dos alunos.

Além disso, fui associando, nesse lugar de professora/artista, ideias a partir de concepções da arte marginal, seus aspectos transgressores e de liberdade.

3. CONSTRUINDO UMA PROPOSTA - PRIMEIROS PASSOS

Se várias questões, inclusive sociais e políticas, levaram-me a ser grafiteira, a transgressão e a liberdade, associadas às minhas inquietações, também auxiliaram em minha formação como professora. O grafite foi importante na construção da minha relação com os estudantes, como um aliado na aproximação com eles, pois se viam e se identificavam com essa expressão.

O projeto pedagógico, tendo o grafite como eixo principal, foi desencadeado a partir de uma avaliação diagnóstica. Defendendo o diálogo e o respeito aos saberes dos estudantes, percebi que era imprescindível escutá-los, buscando perceber e observar os vários olhares e pensamentos sobre questões da arte, as diversidades de opiniões e sentimentos para a construção do planejamento das aulas, tornando-as mais atrativas e significativas para os alunos. Assim, com o objetivo de levantar informações acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre questões da arte, do grafite e os seus desdobramentos na cidade e na escola, foi proposta às turmas do sexto ano uma avaliação diagnóstica para melhor nortear os caminhos do meu trabalho. Um processo baseado nas ideias de Vasconcelos:

> A sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideais, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser explorados para dar liga a novos saberes. (VASCONCELOS,1999, p.35).

4. A ESCUTA

A partir daqui, o texto flui com as questões seguidas pelas respostas dos alunos, com a escrita em negrito e itálico ressaltando suas falas, permeado com algumas imagens produzidas por eles durante as avaliações diagnósticas.

- Da importância do ensino de Arte na escola:

A maioria dos estudantes entende que o ensino de Arte nas escolas é importante, apesar de ainda não possuírem muita clareza do assunto.

Para eles, a arte é uma ***forma de expressar sentimentos e cultura,*** além de ser um meio para se ***descrever um sentimento profundo*** e de se relacionar com ***a natureza, a humanidade,*** com a ***paz consigo mesmo e, principalmente, com a vida***.

Também consideram a arte como ***algo inexplicável,*** que nos permite ***colocar tudo que tem dentro de você para fora. As cores são importantes na arte, por que quando estou com raiva uso o preto ou vermelho, quando estou calmo uso o verde ou azul***.

Consideram, também, a arte como ***criação, como desenhar na parede, [...] como ser livre. A arte é importante na escola porque serve para aprender como*** [ela] ***surgiu, como por exemplo, com o homem primitivo! Para manifestar sua história e sua vida!***

Outro aspecto importante que trazem diz respeito à relação da arte com a imaginação e a criatividade. ***Eu imagino que na arte eu posso ser tudo! Arte na escola me ajuda a ser um vilão ou um herói. Pra mim arte é criatividade e desafio, na escola a Arte é muito importante! A arte não é só falar do interior, mas também do exterior! A arte é liberdade!*** Ou ainda, ***arte é a dança e a música! O Hip Hop pra mim é arte!***

A arte é um jeito de viver! Arte é fazer grafites e dar seu melhor! Além disso, ***arte é uma ideia, uma palavra!*** E mais, ***arte é o mundo todo, é o suspirar e o acordar!***

A arte é o passado, o presente e o futuro. Além do mais, para ***mim ela pode ajudar não só na escola como na medicina!*** A relação entre arte e o bem-estar emocional também permeia as opiniões dos alunos, para quem a ***arte acalma as pessoas.***

Imagem 6: Arte é sentimento, aluno do 6º ano. Técnica: lápis de cor sobre papel sulfite A4 -

Foto: Débora Souza

- Cite pelo menos dois exemplos de algo que você considera como arte:

A maioria dos alunos considera o grafite como exemplo de arte. Eles o entendem como meio de identidade, mas também há aqueles que consideram o esporte como arte.

Eu considero dança, música, exposições de rua como arte! A arte urbana é muito considerada: ***O grafite é um exemplo, muita cor e fala da comunidade onde eu vivo! Para mim a música é um exemplo de arte, existe emoção e expressão!***

Para mim, o futebol, as manifestações e um ser nascendo podem ser exemplos de arte, arte para mim é como dança de rua, abrir uma caixa de lápis de cor novinho e sentir o cheiro das cores fortes e marcantes, e o cheiro da tinta então... Arte é amor e vontade de ser livre, ou ***para mim são exemplos de arte os sentimentos, inclusive o sofrimento. As paisagens e os desenhos que eu vejo na televisão,*** ou ***colocar as coisas mais loucas no papel, a expressão de sentimentos.***

Imagem 7: Aluna do 6º ano. Técnica: lápis de cor sobre papel sulfite A4

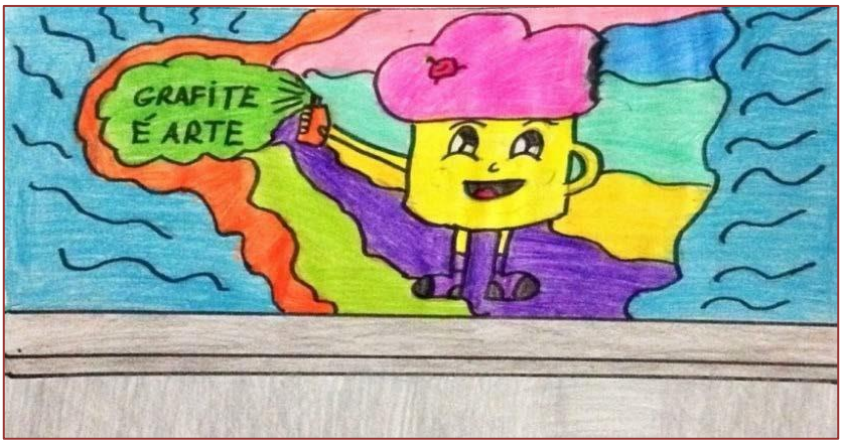


Foto: Débora Souza.

- Para que servem as aulas de Arte?

Os estudantes, em sua maioria, entendem que as aulas de Arte servem para expressar sentimentos e emoções, e alguns compreendem a disciplina como espaço para aprenderem sobre a história e a desenhar. ***Para mim é para colorir e desenhar, para relaxar e expressar e liberar emoções e despertar dons sobre desenhar e pintar. É aprender outras formas de comunicação, ainda aprimorar meus dons e aprender história.***

Ainda podemos observar respostas como: ***aprender sobre nossa mente, compreender melhor as pinturas ou ainda ensinar a prestar atenção nas coisas, ontem prestei atenção no céu como nunca tinha feito antes! Percebi várias cores... Nunca fiz isso! As aulas de Arte servem para desenhar e contar histórias dos desenhos.***

Ou também, como apontam outros, servem para ***colorir e aprender sobre a arte do passado.***

- Você já ouviu falar sobre Arte Urbana? Se sim, dê exemplo:

Muitos dos alunos entendem que o grafite faz parte do contexto de arte urbana ainda que demonstrem não possuir um entendimento claro acerca do assunto.

Muitos compreendem a arte urbana como uma arte do povo ou de sua própria comunidade.

Se alguns colocam que ***é a*** arte da cidade que faz desenhos malucos, ou ainda é a arte que pinta nos muros da cidade, deixando tudo mais bonito! No meu beco tem um monte, fica mais bonito. ***Ou é a arte da comunidade. É a Arte que pode se fazer na rua, A Arte Urbana é arte do povo.***

Imagem 8: Aluno do 6º ano - 23 B. Técnica: lápis de cor sobre papel sulfite A4

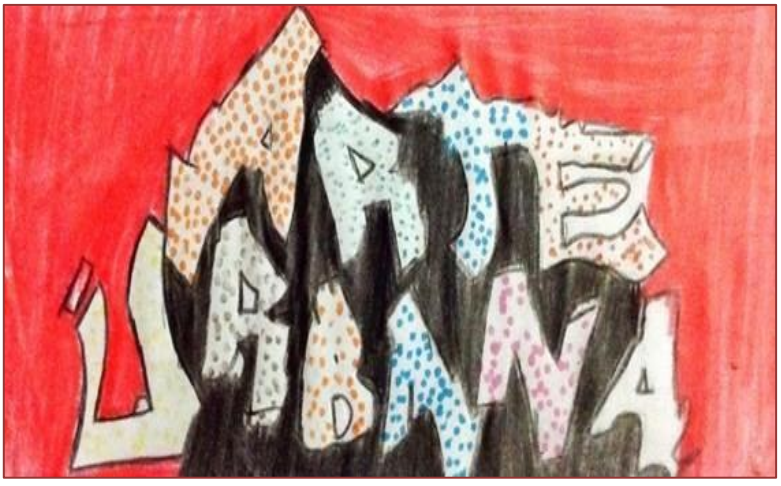


Foto: Débora Souza.

5. ALINHAVANDO OS RESULTADOS

As avaliações diagnósticas deixaram evidente um grande potencial de trabalho a ser desenvolvido, já que ficou claro que muitos dos estudantes, apesar de possuírem compreensões difusas acerca do grafite como arte urbana, identificam-se e buscam nessa manifestação artística um meio de expressão. Essa escuta mostrou, também, que muitos estudantes ainda entendem como arte na escola, o colorido de desenhos prontos, decorações de datas festivas ou, ainda, recortes de imagens de revistas velhas.

O que Ana Mãe já problematizava, em 1975, continua nos desafiando:

> Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o laissez-faire, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes. (BARBOSA, 1975, p.86).

Rodas de debates e conversas foram realizadas a partir das respostas dos alunos. Os debates foram de grande importância para arrematar esse processo de escuta, possibilitando uma maior clareza e aprofundamento dos pensamentos dos estudantes acerca do tema abordado. Durante essas conversas, surgiram muitas ideias de como poderíamos entrelaçar as principais questões levantadas acerca do grafite e sua importância como meio de expressão. Um exemplo foi a proposta de aproximar a comunidade a partir do grafite e de buscar formas para introduzi-lo como conteúdo pedagógico para projetos pedagógicos.

Ainda como desdobramento dessas conversas, ficou acordado que o nosso próximo passo seria ampliar a discussão em um seminário artístico, realizado anualmente no ambiente escolar, através de diversas apresentações artísticas e trabalhos visuais apresentados para a comunidade escolar, com ênfase na arte urbana e suas manifestações.

Nesse seminário foram organizadas várias apresentações dos alunos, incluindo a dança, o teatro, a música e as artes visuais, todos relacionados direta ou indiretamente com a arte urbana. A seguir, alguns exemplos:

A) Dança de rua/arte urbana também é expressão corporal: Alunos do 7º ano apresentaram o break, uma dança de rua ligada ao grafite e ao *hip hop*. Os ensaios ficaram por conta dos funcionários da Escola Integrada, um programa sócio/educativo da Prefeitura de Belo Horizonte, que oferece aos alunos apoio escolar e oficinas com '*atividades lúdicas*' no extra-turno escolar. Os próprios estudantes criaram os passos da dança.

B) Disputa de rimas com o tema "Romeu e Julieta moderno, um conto da Vila Mãe dos Pobres" - arte urbana é rima: Nessa apresentação dos alunos do 7º ano, juntamente com o trabalho entre as componentes curriculares Língua Portuguesa e História, os estudantes fizeram uma disputa de rimas, simulando as famílias Montecchio e Capuleto, a partir de *releituras* da obra Romeu e Julieta. O componente curricular Língua Portuguesa focou nas habilidades da escrita e rima, e História abordou a localização no tempo das rimas produzidas, relacionando a linha do tempo com as produções dos estudantes.

C) Grafite na escola: Para finalizar o seminário, os alunos do 8º ano, juntamente com grafiteiros locais, criaram grafites nos muros da escola, dialogando com as diversas formas de arte urbana experienciadas atualmente. Os trabalhos apresentados no seminário provocaram importantes discussões, evidenciando suas contribuições para o crescimento artístico/pedagógico.

Além disso, trouxeram à tona grandes desafios, como, por exemplo, o de aliar diferentes conteúdos pré-estabelecidos para as aulas de Arte às diversas expressões artísticas existentes além dos muros da escola. Apesar de o seminário acontecer anualmente, esse realizado após as avaliações diagnósticas foi marcado por debates mais sistematizados acerca da arte urbana, com questões que desafiaram os alunos e os demais envolvidos.

Imagem 9: Grafite produzido por alunos do 8º ano

Foto: Débora Souza.

6. DIÁLOGOS POSSÍVEIS

O caráter social e político do grafite o coloca como um movimento com forte potencial para o ensino/aprendizagem da Arte. Além de ser uma poderosa forma de expressão, transforma-se em uma espécie de teia de construção artística/política e transgressora, nos provocando como seres pensantes e críticos. E, como expressão importante no meio urbano, exibindo cores - fortes ou não - em meio ao cinza das grandes cidades e temas controversos e irônicos, ganha a atenção do observador, provocando momentos de pausa e de contemplação em meio ao cotidiano apressado.

O grafite, nesse sentido, seria uma ponte possível para o diálogo entre esses mundos que se entrelaçam e se complementam, o escolar e a comunidade ao redor. Nesse viés, fica evidente a potência política do grafite, no sentido apontado por Rancière, para quem "política não significa as lutas por poder e o exercício deste sobre aqueles que não o possuam, mas sim que a política é a atividade que reconfigura os marcos sensíveis. (RANCIÈRE,2000, p.63).

O grafite como forma de expressão dialoga com temas essencialmente políticos e sociais, que podem gerar tensões e reflexões, além da construção de conhecimento em Arte.

Em um acoplamento de ideias e sentidos, criador e espectador experimentam algo único, um elo crítico, emocional e intelectual, que se relaciona com o que Pimentel diz: "quando se trata de arte, o pensar as emoções e desenvolver a sensibilidade e o afeto são essenciais para a promoção do pensamento artístico, a percepção se refere a ações de reconstrução e está intimamente ligada à emoção" (PIMENTEL, 2013, p.98). Ou seja, dentro da escola, o grafite oferece possibilidades para que sejam utilizadas estratégias de ensino/aprendizagem que podem potencializar a consciência crítica, social e emocional dos estudantes, a partir desse processo que as produções artísticas carregam.

De acordo com Deleuze e Guattari,

> As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, por que o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de

> sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.194).

Nesse processo, palestras com grafiteiros locais foram realizadas, estreitando as relações entre os estudantes, a comunidade e o contexto escolar, auxiliando os jovens a valorizarem sua cultura e sua arte. Assim, essa noção de pertencimento cultural foi provocada e estimulada por meio de aulas pautadas no grafite, nas quais o ensino/aprendizagem em Arte foi pensado a partir da proximidade do tema ao cotidiano dos estudantes, que puderam se reconhecer como criadores nesse processo. Depois dos debates e da avaliação diagnóstica, foram desenvolvidas oficinas de grafite em papel *Kraft* colados nas paredes, onde foram feitos esboços baseados nos debates realizados, utilizando-se de tintas e pincéis. Os desenhos foram escolhidos pelos próprios estudantes para serem representados posteriormente nos muros da escola. Grafiteiros locais foram convidados para apresentarem aos alunos os diversos alfabetos que o grafite utiliza e o uso das cores, por exemplo, para se obter profundidade e textura. A troca de informações acerca do que havíamos discutido em sala alinhou-se com o fazer/pensar artístico em meio ao pátio da escola, em um processo de aprendizagem bastante rico.

Esse processo de trazer o grafite para a sala de aula foi um desafio motivador, dando a conhecer uma nova forma de expressão dentro da escola, proporcionando o desenvolvimento de distintos conhecimentos e descobertas, como o estreitamento entre os estudantes e a arte e seu reconhecimento como expressão de cada aluno, além de possibilitar o diálogo através de desenhos e pinturas no espaço escolar.

Nesse percurso, houve a concretização de variadas experiências de aprendizagem e sentidos que valorizam a relação social e pedagógica, contribuindo, também, na formação da consciência crítica dos alunos, compreendendo, assim, que sua comunidade também produz arte. A arte urbana é uma expressão que produz impactos peculiares, como dito anteriormente, ao propor uma nova visão, um novo processo expressivo capaz de provocar no observador questionamentos novos que se mesclam com o saber de cada um, com a trajetória e a identidade de cada estudante.

De acordo com Silva, "questionar a identidade significa questionar os sistemas de significação que lhes dão sustentação, e considerar que todos os sistemas simbólicos envolvem relações de poder" (SILVA, 2004, p.91).

Trata-se de um processo que se relaciona com o que diz Freire:

> O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer, (FREIRE,1982, p.47).

Já a política realizada por esses artistas/grafiteiros, no meio urbano, pode ser entendida como pequenas lutas fragmentadas que se movem e que se modificam em diferentes contextos e lugares: esses desafios se fazem presentes também no âmbito escolar, entrelaçando essa construção dentro do processo criativo entre o cenário urbano

e a escola. Essa construção da busca de si e do contexto social é uma espécie de "micropolítica" que nossa trajetória, nossa identidade e tudo ao nosso redor nos define como seres políticos.

Segundo Campbell,

> Essa "micropolítica" trata-se do poder invisível que abrange o contexto político de cada ação e cada ato singular de produção de realidades. É uma atitude focada em questões cotidianas, nos direitos, nas questões sociais e em tudo aquilo que nos afeta em nosso cotidiano e nos organiza como sociedade, (CAMPBELL, 2015, p.67).

Considerando a arte urbana como política e produtora de subjetividades, relacionase com o observador, que o convida a se sentir parte de algo, do seu bairro, da sua cidade.

Nesse processo, o seu caráter de participação e de cooperação reflete no ambiente escolar de forma a repercutir positivamente nos estudantes. De acordo com Hissa:

> O mundo inteiro é uma ficção. A chamada "aldeia global" não existe. É apenas uma construção. Eu sempre desconfio de tudo o que é apresentado como sendo global, pois falta sentido a esse conceito. Meu ponto de partida são os valores. Estes podem até se tornar mundiais, mas o ponto de partida é local, (HISSA, 2006, p.36 e 37).

7. MATERIAL DIDÁTICO/PEDAGÓGICO: O CARTOGRAFITE, UM MAPEAMENTO DOS GRAFITES DE BELO HORIZONTE E DA COMUNIDADE ESCOLAR

Buscando criar um material didático/pedagógico que possibilite ao professor(a) trabalhar o grafite em sala de aula, por meio das questões levantadas neste artigo, o Cartografite, apresentado em detalhes no anexo, configura-se como um desdobramento da minha pesquisa no Mestrado Profissional em Arte. O ponto de partida foi a proposta de construção de uma cartografia incluindo diferentes grafites de várias regiões da cidade, em diálogo com os grafites produzidos na comunidade escolar. Trata-se de um convite ao mapeamento dos grafites da comunidade, com o objetivo de registrar os grafites da cidade de Belo Horizonte, ou de qualquer outra cidade, ampliando, assim, a sua percepção de espaço e identidade.

Além disso, a ideia também inclui o reconhecimento do meio urbano como suporte para a construção de uma proposta pedagógica, tendo o grafite como conteúdo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula. O material traz fotos de imagens de grafites realizados em muros de Belo Horizonte, com as devidas localizações e referências, incluindo o nome dos artistas e sugestões de sítios para pesquisas.

Concebido como um roteiro do grafite na cidade, tem, também, como proposta, a aproximação dos estudantes com a arte produzida nas ruas, na periferia, nas comunidades onde a maioria das escolas da prefeitura de Belo Horizonte se localizam .

A proposta do Cartografite como material didático/pedagógico é de auxiliar o professor(a) no processo de ensino/aprendizagem de Arte e, a partir do grafite, aproximar os alunos da arte, além de valorizá-lo em qualquer localidade, já que o grafite

está em todo lugar. No material há, ainda, a intenção de que os estudantes se sintam estimulados a criarem seu próprio Cartografite, fazendo o registro dos grafites de sua comunidade.

É importante, nesse processo, que os resgistros envolvam também os grafiteiros que fazem parte desse movimento e que estes dialoguem com os grafiteiros da comunidade escolar, identificando-se como parte desse processo de aprendizagem, reconhecendo sua comunidade como um espaço importante para a expansão do ensino em Arte.

Imagem 10: Material Didático, capa, 2018

Foto: Débora Souza.

Imagem 11: Material Didático, cartas sobre grafiteiros, 2018

Foto: Débora Souza.

Imagem 12: Material Didático, cartas sobre grafiteiros, 2018

Foto: Débora Souza.

8. REFLEXÕES E PENSAMENTOS

O grafite, como expressão importante da arte urbana, tem se tornado cada vez mais frequente e, nos dias atuais, são várias as formas e finalidades de se utilizar os espaços da cidade. Em meio a essa "explosão" de imagens, cores e expressões que superlotam as cidades, algumas reflexões são pertinentes, como, por exemplo, questionar até que ponto as expressões visuais são percebidas por aqueles que ocupam esses espaços urbanos, considerando o frenesi atual.

Outro ponto significativo é o de se pensar porque ainda há muita dificuldade em se trabalhar com esse tema no ambiente escolar, apesar de se perceber a importância do grafite para os estudantes e para o processo pedagógico em Arte.

Melhor dizendo, o preconceito e a falta de informação ainda são obstáculos a serem vencidos. Essa expressão visual e sensorial, que também se faz presente nas comunidades e periferias ao redor da escola, convoca a ações que discutam o alinhamento entre a comunidade, a sua produção de arte e o cotidiano escolar.

São aspectos importantes, pois legitima o estudante como alguém pertencente a esse lugar e que constrói sua identidade dentro e fora dos muros escolares. Esse processo, essa espécie de teia construtiva e positiva foi uma descoberta importante para minha atuação docente, não só no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de Arte, como no reconhecimento da aproximação dos estudantes com suas histórias e trajetórias de vida, imprescindíveis para qualquer ação educativa.

O grafite, além de um significativo movimento artístico pertencente à arte urbana, também é, por sua proximidade com os jovens, uma das formas mais potentes de se construir o estreitamento entre comunidade e a escola e do processo de ensino/aprendizagem em Arte na educação formal.

Isso porque reúne dois fundamentos que o caracterizam, a estética e o pensamento crítico. Por sua vez, os grafiteiros utilizam desse movimento para se expressarem e transmitirem ideias, em grande parte com acentuada crítica social e muitas delas pautadas também no humor.

Na maioria das vezes, as imagens não dizem respeito a uma única pessoa, mas traduzem os anseios de um grupo, classe ou tribo.

Contudo, ainda assim, as dificuldades encontradas em abordar o grafite dentro da escola se mostram presentes, como um desafio aos(às) educadores(as).

Muitos(as) docentes ainda veem a arte urbana como meio transgressor negativo, ignorando esse movimento como meio de expressão artística, que, historicamente, levanta polêmicas sobre sua presença, como aconteceu em São Paulo, no início do segundo semestre de 2017, quando o então prefeito, João Doria, mandou apagar os grafites da cidade, alegando poluição visual.

Em Belo Horizonte, também houve polêmica quando o prefeito da cidade, Alexandre Kalil, mandou apagar os poemas do grafiteiro Felipe Arco em lixeiras da capital. Toda essa polêmica propõe reflexões e pode se transformar, através da problematização, em abordagens pedagógicas interessantes dentro do ambiente escolar.

Como uma interferência nos espaços urbanos, o grafite tornou-se uma importante forma de expressão das minorias (na maioria das vezes oprimidas pelos órgãos e instituições governamentais) exporem suas ideias. Construindo-se como uma forte fonte de expressão, não deixa se ser um meio que possibilita oportunidades de se “gritar” por seus desejos, além de permitir que vários grupos se identifiquem e valorizem suas culturas locais, valorizando assim a comunidade e sua relação direta com o âmbito escolar

REFERÊNCIAS

[1] BARBOSA, A. M. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Editora Cultrix, 1975.

[2] CAMPBELL, Brígida. Arte para uma cidade sensível. São Paulo: Produções Invisíveis, 2015.

[3] DELEUZE, GUATTARI. Gilles, Félix. O que é filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

[4] FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: E outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

[5] GRAFFITI. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3180/graffiti>. Acesso em: 03 de Mar. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

[6] HISSA, Cassio Eduardo Viana. Ambiente e vida na cidade. In: Brandão, Carlos Antônio Leite (Org). As cidades das cidades. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. Pag. 36 e 37.

[7] JOSSO, M.Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.373 - 383, maio/ago.2006.

[8] PALLAMIN, Vera. Arte Urbana: São Paulo, (1945-1998). Obras de caráter temporário e permanente. São Paulo: Fapesp. 2015.

[9] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição imaginativa. In:, Pós: Belo Horizonte, v.3, n.6, p.94 - 104, novembro, 2013.

[10] RANCIÈRE, Jaques. A partilha do sensível. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

[11] RANCIÈRE, Jaques. O espectador emancipado. Martins Fontes, São Paulo, 2012.

[12] SILVA, Tomás Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomás Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis : Vozes, 2004, p.71 - 115.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

Capítulo 3

Interlocuções entre a cerâmica de Águeda Valentim com o barro das Paneleiras de Goiabeiras: Possibilidades para a construção artística dos alunos da rede estadual de Vitória (ES)[1]

Eloiza Mara de Paula Rossoni

Resumo: O presente trabalho propiciou aos estudantes da rede pública estadual experiências artísticas a partir de práticas pedagógicas, por meio do estudo das Paneleiras de Goiabeiras e do trabalho da ceramista Águeda Valentim. O barro foi o material básico para construção artística dos estudantes e possibilitou a construção de conhecimento e desenvolvimento expressivo, além de oportunizar vivências em ambientes artísticos e culturais. Elaborou-se um livro com as vivências e possibilidades de atividades pedagógicas que utilizaram o barro no âmbito escolar. A relevância desta pesquisa se dá pela interlocução entre o fazer cultural das Paneleiras de Goiabeiras e o fazer artístico da ceramista Águeda Valentim. A abordagem teórica do trabalho respaldou-se nos autores Bondia (2005), Barbosa (2005), Sacomanni (2004), Dewey (2011) e outros autores que dialogaram com as abordagens no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Processo de criação. Vivências e experiências artísticas e culturais.

[1] Orientedor: Professor Dr. Fabrício Andrade Pereira

1. APRESENTAÇÃO[2]

A escolha de propiciar vivências culturais foi caracterizada pela ampliação da fruição estética que pode influir diretamente na criação de trabalhos de expressividade artística dos educandos. É uma forma também de contribuir para um repertório de possibilidades e contextualizações. Considero importante significar experiências artísticas e estudar a Arte como área de conhecimento. O filosofo e pedagogo Bondia (2011), define experiência como tudo que nos acontece, tudo que nos ocorre, tudo que ocorre conosco no sentido da vida. Ele afirma que a cada dia se vive muita coisa, mas, ao mesmo tempo, se experencia muito pouco. Essa proposição de Bondia (2011) me fez refletir que as minhas vivências pessoais faziam conexões com as minhas vivências artísticas e culturais e estas influíam em minha prática educativa. Propiciei ao estudante a construção do conhecimento pelo viés da vivência em espaços de Arte e cultura e procurei contribuir para que ele experienciasse a construção do seu conhecimento e sua produção artística.

> O lugar onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.
>
> Barros (2003, p.10)

O texto de Barros (2003) me inspira a falar de quintal, de território, de ambiente de infância que contribuíram na construção de elementos que subsidiaram decisões e escolhas nas vidas pessoal e profissional. Sou Caçula de uma família de 11 irmãos: Sebastião, Aparecida, Floro, Isabel, Valter, Paulo, Maria, Valtemir, José, Luiz. Filha de Dona Dilza, do lar, analfabeta de escolaridade, mas detentora de conhecimentos da vida com seus chás que curavam *qualquer doença*. Sábia com palavras que *curavam as dores da alma*. Entoava cantos de santos e cultura popular.

Pai, Senhor Manoel, filho de escravos, militar, carregava um largo sorriso e um bom humor peculiar. Pastor da Igreja Assembleia de Deus, eu o acompanhava aos cultos dominicais. Em 1997, aos 104 anos, faleceu. Morávamos em uma casa de madeira, em um amplo quintal com muitas plantas, roseiras e arvores frutíferas: manga, abacate, cajá, araçauna. O pé de manga espada, que resiste ao tempo e a tantas histórias, ainda floresce e dá frutos deliciosos, fazendo rememorar minha infância até os dias atuais.

A casa, na parte baixa do bairro de periferia, Itararé, cercada por vizinhos, não tinha muros, apenas uma baixa cerca de arame farpado. A família se reunia no fim da tarde contando casos e lendas em meio a um copo de café com bolinho de chuva. Eu brincava de pique, queimada e amarelinha. Nos fins da tarde de sábado, ía à missa na capela da igreja Nossa Senhora da Vitória, nas dependências do Quartel da Polícia Militar, que fica de frente para a rua da nossa casa.

Eu e meus irmãos acompanhávamos o grupo de Congo Amores da Lua, pelos bairros adjacentes, e ainda as procissões dos santos de devoção, São Benedito e Nossa Senhora da Penha, esta padroeira do estado do Espírito Santo. Uma das coisas mais

[2] Somente na apresentação optou-se pela primeira pessoa do singular.

marcantes da minha infância, foi por não ter acesso a brinquedos industrializados, fazer a fabricação dos mesmos, molhando o barro e modelando panelas, copos, bolos, biscoitos, utensílios. Alguns eu colocava para secar e usava várias vezes.

Nesse universo lúdico o barro era um elemento de inspiração que despertava a minha criatividade e percepção do mundo. O meu contato com o barro me possibilitou me sentir inserida em um universo do qual eu não fazia parte (o acesso a brinquedos industrializados), mas me possibilitava reproduzi-lo de forma imaginativa.

Todas essas memórias afetivas me colocaram nesse território da construção do conhecimento pelas vivências e experiências. E foi a partir das memórias afetivas dos alunos que dei início ao desenvolvimento da pesquisa do mestrado

2. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida com os estudantes da rede pública estadual, na cidade de Vitória, no Espírito Santo. Com o objetivo que os mesmos tivessem experiências artísticas e culturais expressivas. Pelas práticas educativas, no cotidiano escolar, foi possível presumir que somente levar os estudantes ao Galpão das Paneleiras e ao ateliê da ceramista Águeda Valentin e propor uma produção com o barro, provavelmente resultaria em um trabalho ilustrativo, o qual não traria proposições artísticas. Procurou-se criar estratégias que possibilitassem o manuseio e conhecimento de diversas técnicas relacionadas ao barro como: modelação (consiste em dar forma ao barro, criando o objeto desejado), bola (a forma como o barro deve ser amassado) e estampagem e gravação (consiste em utilizar objetos para criar texturas e/ou desenhos).

A proposta foi desenvolvida com estudantes da faixa etária entre 15 e 17 anos de três escolas da rede pública estadual. Devido à carga horária reduzida para a disciplina de Arte, apenas uma aula semanal, necessitou-se trabalhar em mais de uma unidade de ensino do período do início do mestrado até a presente data. A investigação foi desenvolvida nas escolas: Escola Rabaioli (período 2014 a 2017), Escola Maria Ortiz (período de 2017) e Escola “Elza Lemos” (2017/2018).

As visitas possibilitaram aguçar a curiosidade dos estudantes bem como o aprofundamento nas questões relacionadas a técnicas de manuseio dos materiais e processos de produção. Possibilitaram ainda, conhecer a rotina de um ateliê e outros aspectos que contribuíram para fruição e experienciação dos estudantes. Além disso, por ser um tema pouco explorado no âmbito escolar, permitiu um olhar repleto de descobertas sobre o barro e suas relações culturais no estado do Espírito Santo. Sobre pesquisa exploratória Gil (2008, p. 41) nos afirma que seu objetivo é,

> Proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Por ser a natureza da pesquisa qualitativa, a investigação não foca em mensuração, mas sim nas particularidades e rotinas de um determinado grupo. No caso desta pesquisa, se deu a partir de práticas pedagógicas, que possibilitaram aos estudantes a relação direta com ambientes artísticos e culturais. Procurou-se vivências e experiências desenvolvidas em sala de aula e em ambientes artísticos e culturais.

Os estudantes vivenciaram realidades dos ateliês: das Paneleiras de Goiabeiras e de Águeda Valentim e aliaram tais conhecimentos aos conhecimentos prévios de suas culturas de origem. Esperou-se que os alunos construíssem subsídios para contextualizarem e traçarem comparativos entre as aulas normativas e as realidades dos ambientes visitados

Dessa forma, levar os estudantes além dos muros da escola possibilitou processos de ensino/aprendizagem. O aluno pode experenciar e vivenciar, bem como compreender e contextualizar alguns elementos constitutivos da produção e da expressividade artística relativa ao barro nos contextos abordados. Tanto no aspecto cultural das Paneleiras quanto pelas mãos da artista Águeda Valentim. As vivências artísticas e culturais, não farão dos estudantes artistas, mas os subsidiarão a ampliar repertórios que permitirão experiências artísticas expressivas.

2.1. VIVÊNCIAS ARTÍSTICAS E CULTURAIS: POR ESTES "CANTOS"

No cotidiano da escola estudantes, e até mesmo professores, criam termos que se incorporaram ao linguajar como uma espécie de código comum dos grupos. No caso dos estudantes que fizeram parte deste trabalho, observou-se que a expressão *canto*, era utilizada quando queriam ficar sossegados, sem ser incomodados. Os professores, por exemplo, utilizavam quando ao término do trabalho, desejavam ir para casa. Canto seria, portanto, um lugar que remete a tranquilidade, afinidade, proximidade e sossego.

Por isso, para saber os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cultura local, perguntou-se: *Qual o seu canto preferido da cidade de Vitória?* Os estudantes expressaram esses cantos pelo desenho e muitos trouxeram memórias afetivas de ambientes que eram parte trajetos no cotidiano. No entanto, percebeu-se que não conheciam a história desses lugares e tão pouco os entendiam como constituintes de sua cultura local. Os ambientes mais mencionados foram: Praia de Camburi, Pedra da Cebola, Palácio do Governo, Convento da Penha, Paneleiras de Goiabeiras e o Congo. Buoro (2003, p. 37) afirma que,

> O ritmo da cidade, para a maioria da população que não tem oportunidade de experimentar um contato mais íntimo com as obras de arte além daquele que a rotina incidentalmente lhe permite, impõe assim sua norma ao nosso olhar e, desse modo, toda a obra de arte urbana passa a ser vista rapidamente, com a mesma velocidade de olhar que nos é imposta pela imagem da publicidade exposta no outdoor.".

Conhecer histórias da cultura local e fruir obras de artistas nas visitas às exposições, às galerias, com diferentes técnicas e formas expressivas, possibilitou ao estudante vivenciar diferentes diálogos que a Arte propicia, fomentando o processo criativo dos mesmos. Para Pimentel (2012, p. 39),

> O criar estaria, por conseguinte relacionado com o ato de reorganizar um campo de percepção, constituindo uma nova ordem, uma nova ideia, a partir dos dados já conhecidos. Este ato de reorganizar deve estar provido de originalidade e novidades.

Pensar em aula de Arte também fora do ambiente escolar, pode propiciar vivências sobre a importância de práticas que ampliam o pensamento crítico e artístico do estudante. Desta forma, o estudante criará formas de dar importância as suas vivências artísticas e culturais. Constatou-se que essas atividades fora do âmbito escolar possibilitaram aos estudantes ter referências para sua própria construção artística e dos elementos que constituem a cultura local capixaba.

As aulas que contaram com vídeos, documentários, fotos e pesquisas prévias tornaram essas vivências, em campo, mais proveitosas. Os conteúdos estudados em sala de aula e as vivências nas aulas de campo dinamizaram os processos de criação e de experiências artísticas e culturais. Os alunos expressaram-se artisticamente com pinturas, maquetes, desenhos entre outras técnicas artísticas antes e depois das visitas. Entende-se, portanto, que não há uma ordem estrita na realização das atividades.

Na abordagem sobre a experiência, os alunos relataram que "*não sabia que era tão interessante assim um prédio antigo, não sabia que tinha uma história, pensei que foram lá construíram e pronto",* bem como demonstraram interesse se expressar inspirados nessas vivências. Para trabalhar com a expressividade dos alunos, a artista plástica, Andrea Barros, foi a referência. A respeito de termos uma artista como referência para ampliar o repertorio artístico dos alunos, Gonçalves (2016, p. 37) entende que,

> Podemos afirmar que a importância de um ensino aprendizado da Arte com a presença de obras dos artistas além de fortalecer o contato com a produção artística pode trazer para o ser humano maiores possibilidades de ampliação de conhecimentos sobre a linguagem da Arte.

Dessa forma os estudantes escolheram a vivência cultural para se expressarem artisticamente através das técnicas de pintura, desenho, maquete, modelagem, recorte, colagem, entre outras. Algumas telas com pintura guache os alunos reproduziram: a Pedra da Cebola, Santua rio de Santo Anto nio, Convento da Penha, Terceira Ponte, Pedra dos Dois Olhos, Pedra do Penedo e Praia de Camburi.

3. PANELEIRAS DE GOIABEIRAS: CULTURA E TRADIÇÃO DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO

As panelas de barro estão relacionadas a um bem cultural gastronômico do Espírito Santo: a moqueca capixaba. A moqueca de peixe é preparada, tradicionalmente na panela de barro, assim como outro prato típico capixaba, a torta de mariscos. A presidente da Associação das Paneleiras de Goiabeiras, Berenice Correia Nascimento, relatou que cerca de 50 paneleiras e aproximadamente 120 famílias, do bairro Goiabeiras Velha em Vitória (ES), mantém a tradição herdada dos índios Tupi Guarani de produzir panelas de barro. Essa tradição, que já dura aproximadamente 400 anos, mantém-se fiel ao manuseio do barro, retirado do vale do Mulembá pelos homens. Cabe às mulheres os demais processos como a modelagem, secagem, queima e coloração, feitos de forma totalmente tradicional, o que reitera as Paneleiras de Goiabeiras como um saber cultural. Buoro (2003, p.85) afirma que,

> As culturas representam coisas que lhes sejam significativas mediante formas de linguagem próprias de cada realidade e que irão se estender para além da vida humana, resistindo no universo

> material por sua concretude e no imaterial por força da memória, ambas garantindo a preservação da experiência do indivíduo e do coletivo.

É um fazer cultural passado de geração em geração: aos homens cabe retirar o barro e amassá-lo. Cabe também colher o tanino (uma casca de arvore) que confere a coloração escura especifica das panelas de barro. As mulheres fazem os demais processos, como a modelagem feita manualmente com ferramentas rudimentares: pedras lisas, cascas de coco, cuité (pedaço de cabaça). Após a modelagem a peça recebe o polimento que lhe dá o aspecto liso e uniforme.

A outra etapa é a queima em fogueira a céu aberto e, por fim, o açoite, que remete a um ritual de benzeção, enquanto a panela ainda está em brasa. O açoite é feito com uma vassoura de gravetos amarrados com folhagens de "*vassourinha do campo"*. É comum, no galpão de trabalho ver-se várias gerações da mesma família dando continuidade a essa cultura,

A abordagem sobre a Arte da cerâmica e as Paneleiras de Goiabeiras com os estudantes deu-se primeiramente, com os vídeos: *Mestres da cerâmica* que mostra o trabalho de artistas internacionais em seu ateliê e o processo de criação e construção das suas peças. O segundo documentário, *Brasilidade - Paneleiras de Goiabeiras*, conta a história das Paneleiras de Goiabeiras, o processo de fabricação das Panelas de Barro, a proposição cultural passada de geração em geração.

3.1. VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA CULTURAL: NO ATELIÊ DAS PANELEIRAS DE GOIABEIRAS: ESCOLA RABAIOLI

A aula de campo no Galpão das Paneleiras com os alunos da Escola Rabaioli teve como objetivo conhecer o local com total liberdade de fotografar, interagir com as Paneleiras, fazer perguntas sobre o oficio, sobre o processo de fabricação das panelas. No entanto, foi um dia que coincidiu com a visita de um grupo de turistas. Como as Paneleiras se sustentam com a venda das Panelas de barro, não tiveram tempo para os questionamentos dos estudantes, que esperavam, segundo eles, uma recepção mais calorosa. Mesmo assim, fotografaram o ambiente e as etapas de confecção das panelas.

A oficina de Panelas de Barro, que consistiu em os estudantes fazerem o processo de modelagem de uma panelinha de barro, foi feita pelos estudantes, que não tiveram desejaram perguntar sobre os processos e nem sobre a história das mesmas. O desejo maior foi em fazer registros fotográficos dos processos de confecção das panelas. Como poucos estudantes tiveram interesse em fazer a oficina de panela de barro no Galpão das Paneleiras, propôs-se fazer uma oficina de panela de barro na sala de aula.

Os educandos manusearam o barro, modelaram e deram formas, utilizaram barro, água, pedaços de madeira. Não houve nenhum tipo de queima, mas após a secagem das peças os alunos demonstraram interesse em levar as peças para casa. Não quiseram fazer a exposição para a comunidade escolar.

Em outra etapa demostraram interesse na produção com o barro e fizeram as mais variadas peças abstratas e figurativas. Foi possível avaliar que os alunos assimilaram os processos de confecção das Panelas de Barro, bem como os processos vistos no vídeo *Mestres da Cerâmica*. Em muitos trabalhos era possível ver que os alunos tentaram replicar alguns processos como o desenho e recorte para dar efeito vazado. Os alunos compreenderam também que é necessário utilizar ferramentas específicas para alguns processos, e que elaborar uma peça com argila requer várias etapas e tempo.

3.2. PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA: VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA- A COMPOSIÇÃO ARTÍSTICA NO ATELIÊ DA ARTISTA ÁGUEDA VALENTIM ESCOLA ELZA LEMOS

As aulas normativas com documentários buscaram acrescer aos alunos informações sobre a cerâmica. Inicialmente percebeu-se que os estudantes concebiam a ideia de cerâmica como artesanato utilitário ou para fins ornamentais. Os estudantes não tinham a dimensão de cerâmica como objeto artístico. Abordar com os estudantes temáticas sobre cerâmica fez-se necessário. A partir dessas abordagens, os estudantes tiveram o entendimento da cerâmica e seus diferentes processos e apresentações da construção à queima. De acordo com Barbosa (2002, p. 18),

> Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo aos individuo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada

A experiência prévia com modelagem de panelas, no ateliê das Paneleiras de Goiabeiras, propiciou o entendimento que o fazer da cerâmica, enquanto artesanato, arte popular é tão importante quanto de uma artista plástica. Águeda Valentim, elenca possibilidades do universo da cerâmica. A artista utiliza técnicas variadas e os temas das obras vão do contemporâneo a iconografia.

Esta prática pedagógica teve entre outros objetivos permitir que o aluno apreendesse, no processo da experiência artística, os elementos que compõem a criação com o barro: cores, tipos de queima, esmaltação, textura, forma, plasticidade, ferramentas e outros. A ceramista Águeda Valentim produz em seu ateliê, variadas peças tanto ornamentais como funcionais, como artísticas. Uma característica do seu trabalho é a cultura Capixaba como elemento na produção de suas peças. A artista tem produções artísticas expostas em órgãos públicos do Estado do Espírito Santo, onde representa os principais ícones culturais. Utiliza formas geometrizadas e texturas. A artista acredita que a arte em ambientes públicos humaniza o ambiente e pensa ser de extrema importância valorizar a cultura local.

Natural de Minas Gerais ainda criança, veio para o interior do Espirito Santo. Essas vivências em diferentes lugares a instigaram a produzir uma cerâmica que abarca a regionalidade de um povo, enfatizando fauna, flora e demais patrimônios culturais, que ela denomina como arte iconográfica.

Antes de os alunos irem para o ateliê de Àgueda, conheceram suas obras e assistiram a um documentário que versava sobre o trabalho da artista, o que já lhes despertou grande interesse. A ceramista iniciou a oficina falando da sua relação com o barro, sua trajetória e formação acadêmica. Enfatizou a importância de valorizar a cultura local, bem como a importância de fazerem parte de uma pesquisa, que concilia cultura e expressividade artística. Ela afirma que a cerâmica contempla os quatro elementos da natureza: o barro (terra), a água (que auxilia na modelagem), o ar (que faz a secagem da peça) e o fogo (faz a queima da peça).

A ceramista falou sobre os principais ícones de nossa cultura e estimulou os estudantes a fazerem suas escolhas para a expressividade artística com o barro. Os alunos escolheram ícones de referência da nossa cultura: a Pedra da Cebola, o Convento da Penha, as Orquídeas, o Congo, as Paneleiras, Tartaruga-de-couro e o Manguezal. O barro, segundo a ceramista, deve ser bem amassado, para a massa ficar homogênea e para total retirada das bolhas, o que requer muita atenção, pois se o barro não for manuseado da forma correta, pode danificar a peça na queima, se tiver bolha de ar. O corte do barro, que vem em forma de barra, foi feito com um garrote - uma peça rudimentar, com uma linha de nylon amarrada nas extremidades em dois parafusos.

Para o manuseio do barro, foi necessário usar as mãos em posições específicas, conforme as figuras 28, 29, 30 e 31 ilustram. Esse manuseio consiste em deixar a massa homogênea e retirar as bolhas de ar. Não se deve penetrar a massa com os dedos, nem a virar de um lado para o outro. A abertura da massa, consistiu na técnica de lastras para a formação de uma placa de argila, onde a massa é disposta entre réguas de madeiras colocada lado a lado da mesma espessura.

O barro foi colocado entre essas réguas e foi aberto com um rolo. Após ser aberta a massa, conforme a figura 32, foi definido o tamanho da placa (figura 33), foi passada uma espátula molhada para detectar as bolhas de ar, em seguida uma esponja, conforme figura 34. Onde foram encontradas as bolhas de ar, foi usada uma peça pontiaguda para romper essa bolha.

Figuras de 28 á 31– Processo de forma correta de manuseio (amassar) a cerâmica

Fotos: Elô Rossoni.

Fotos: Elô Rossoni.

Fotos: Elô Rossoni.

Fotos: Elô Rossoni.

Figura 32 - Placa aberta

Foto: Elô Rossoni.

Figura 33 - Placa dimensão 22 x 22

Foto: Elô Rossoni.

Figura 34 - Processo retirada bolha de ar

Foto: Elô Rossoni.

Esses foram os processos iniciais: corte da barra de cerâmica com o garrote; modelagem da massa para retirada de bolha de ar e manutenção da massa homogênea. Após a massa foi colocada entre duas réguas de madeira para as placas ficarem do mesmo tamanho e espessura; com espátulas e esponjas foi verificada a presença de bolhas de ar e com uma ferramenta pontiaguda fez-se o rompimento das bolhas de ar detectadas.

Os alunos executaram todas etapas com muita atenção, o que é confirmado na fala da estudante que participou da oficina: "*achei que era apenas abrir a massa e já fazer o que quer, são muitos detalhes, caramba isso não é nada fácil, mas estou gostando".* As etapas foram realizadas pelos estudantes sob a orientação de Águeda, que acompanhou e orientou cada estudante em todas as etapas.

Em seguida, os estudantes iniciaram o processo de dar forma ao ícone que iriam representar. Foi uma etapa que propiciou aos alunos conhecer as diferentes técnicas de dar formas ao barro: estampagem, modelagem em relevo, molde vazado, texturas. Para melhor entendimento dessas técnicas e processos, os relatos dos processos serão de acordo com cada ícone escolhido na seguinte sequência: Orquídea, Tartaruga-de-couro, Convento da Penha, Pedra da Cebola, Paneleiras e Raízes do Manguezal.

A Orquídea é encontrada em diversas espécies no Espírito Santo. A técnica utilizada para representar esse ícone da flora capixaba foi a junção de elementos. Esta técnica consiste em modelar as peças em separado e depois fazer a junção desses elementos para dar formar ao que se deseja. O processo utilizado pela estudante na elaboração da peça: Ligação de peças, constou de fazer as pétalas em um molde conforme demonstra a figura 35 e depois foram ajuntadas (figura 36). Em seguida feita a estampagem (figura 37), para a qual foi utilizada uma pedra de coral do mar para texturizar a peça.

Figura 35 - Uso de molde para pétalas

Foto: Elô Rossoni.

Figura 36 - Figura junção das pétalas

Foto: Elô Rossoni.

Figura 37- Estampagem com pedra de coral

Foto: Elô Rossoni.

Figura 39 - Contorno da forma

Figura 40 - complementando o desenho

Figura 41 - fazendo relevo

O Convento da Penha da Penha é uma arquitetura religiosa, que fica em um penhasco a 500 metros de altura do mar, cercada pela Mata Atlântica. É um marco da expressão religiosa dos capixabas, por abrigar a imagem de Nossa Senhora da Penha, padroeira do Espírito Santo. Moldagem foi a técnica utilizada, a qual possibilita a reprodução de determinada forma, facilitando e agilizando a execução do processo de modelagem. Em um molde pronto é colocado a argila preenchendo toda a superfície, figura 42. Logo após para acelerar o processo de secagem, foi utilizado um secador de cabelo, figura 43.

Após a secagem com o secador, a peça é retirada, (figura 44) e são feitas as marcações para dar relevo e destacar os detalhes da imagem, figura 45.

Figura 42– Molde

Figura 43 - Uso secador

Figura 44 – Retirada do molde

Figura 45 –Marcações

Pedra da Cebola é um Parque Ecológico, com mais de 100 mil metros quadrados. É um lugar de lazer frequentado pelos estudantes com suas famílias. O nome do parque é devido a uma pedra que tem a característica similar a uma cebola.

O processo de construção dessa peça foi com a técnica de modelagem em relevo. Águeda disponibilizou desenhos (riscos), como referência para o contorno da Pedra na placa de argila. Sem uso de moldes, foi feito o contorno do desenho com uma peça de madeira pontiaguda figuras 46 e 47. Em seguida foi acrescentando argila para dar relevo e textura, com as pontas dos dedos figura 48.

Figura 46 – Contorno desenho

Foto: Elô Rossoni.

Figura 47 – Contorno com madeira pontiaguda

Foto: Elô Rossoni.

Figura 48 – Relevo e textura com os dedos

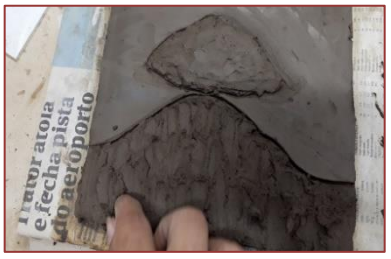


Foto: Elô Rossoni.

Paneleiras de Goiabeiras, grupo de mulheres que, há mais de 400 anos, confeccionam Panelas de Barro. Referências da cultura capixaba, foram retratadas pelo estudante com a mesma técnica para retratar a Pedra da Cebola. Desenhou-se o contorno da panela e, em seguida, fez-se a marcação, dando profundidade ao contorno e fez-se o relevo com argila, a textura em torno da panela de barro foi com uma peça de madeira pontiaguda, figura 49.

Após ser feito o contorno do desenho, e a marcação do contorno figura 50, foi sendo acrescido argila para dar relevo. E com uma peça de madeira pontiaguda feito a marcação e profundidade na imagem, figura 51.

Figura 50 – Argila para dar relevo

Foto: Elô Rossoni.

Figura 51 – Marcação e profundidade

Foto: Elô Rossoni.

O Manguezal, que fazia parte do cotidiano da maioria dos estudantes, margeia a região da Ilha das Caieiras e das Paneleiras de Goiabeiras, é utilizado para fins de lazer com passeios de barcos e escunas e como meio de economia de subsistência. Em uma das paradas com uma exuberante paisagem, a opção é a Ilha das Caieiras, para visitar os restaurantes do local e, também, o Galpão das Desfiadeiras de Siri, uma cooperativa que beneficia, congela e prepara os frutos do mar. A escolha das raízes do manguezal, para ser a produção artística pela estudante, foi inspirada na obra da ceramista Águeda Valentim, Raízes do Manguezal, exposta no ateliê. A técnica utilizada para elaboração da peça foi o desenho, figura 52. e a sobreposição com argila, figura 53, criando os relevos, figura 54.

Figura 52 – Desenho das raízes

Figura 53 – Sobreposição da argila

Os processos de elaboração dos trabalhos trouxeram um olhar de surpresa, por parte dos alunos, quando observaram que são usados muitos elementos da natureza e objetos do cotidiano para dar texturas e formas nas peças. A textura e o relevo do trabalho foram momentos que trouxeram aos alunos as possibilidades de experimentar a criatividade e experimentações. Os materiais usados para as texturas foram conchas, caroços de frutas, bijuterias, coral . Ainda diferentes sementes, cascas de arvores, espátulas e utensílios do cotidiano como garfos, colheres e pentes.

Para Morian (2011), o aprendizado é um caminho, uma estratégia cognitiva, que interagimos com o aluno. A interação de Águeda com os estudantes, sem dúvida, contribuiu para que eles aproveitassem ao máximo a oportunidade de ter uma vivência em um ambiente repleto de possibilidades de construção artística. A vivência no ateliê de Águeda Valentin tornou a experiência dos alunos algo muito expressivo, tendo em vista que, além da artista ser uma referência no que diz respeito a arte cerâmica no Espírito Santo e fora do Estado, a sua solicitude e disponibilidade propiciou a construção do conhecimento dos alunos sobre a arte da cerâmica com tantos detalhes, informações e técnicas.

A atividade pedagógica também criou uma aproximação entre professor e estudante, o que contribuiu para melhor entendimento e avaliação do quanto os alunos assimilavam o que lhes acontecia. Nos relatos, os estudantes expressavam o quanto, estarem presente em um ateliê de arte, os fez perceber os processos e construção que jamais saberiam, apenas em livros e vídeos. A realidade de um ateliê só é possível conhecer pessoalmente, nenhum livro é capaz de exprimir e despertar a emoção que estavam sentindo. Fazer uma peça de cerâmica requer muito mais que habilidade manual. A figura 55 mostra uma atmosfera de contentamento por parte dos alunos, bem como orgulho na realização de uma atividade repleta de novidades, momento em que conhecimento, técnica, habilidade foram moldados em cada detalhe por mãos que experenciavam, pela primeira vez, a construção de um objeto artístico com uma artista que, além de talento e técnica, exerce sua profissão com entusiasmo e respeito pela sua Arte.

Realizou-se, com os trabalhos, conexões e fomento de ideias para ampliação da expressividade artística. A este respeito Pimentel (2012, p. 39) nos fala:

> O criar estaria, por conseguinte relacionado com o ato de reorganizar um campo de percepção, constituindo uma nova ordem, uma nova ideia, a partir dos dados já conhecidos. Este ato de reorganizar deve estar provido de originalidade e novidades.

Nesse sentido, percebe-se o quanto estas práticas pedagógicas, nas aulas de Arte, viabilizam ao estudante conceber a Arte como uma forma de expressar-se e, também, como uma forma de apropriação de nova percepção do mundo a sua volta, o que possibilita a integração diante da diversidade, das diferentes formas de perceber a importância que a Arte exerce na sociedade. Nessa perspectiva são as palavras de Barbosa (2005, p. 23):

> Entendo, assim, que o eixo da PRODUÇÃO nomeia não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios de formatividade das diferentes linguagens artísticas. Ou seja, ações se referem à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas.

Em relação as oficinas de Panela de barro e de cerâmica no ateliê de Águeda Valentim, os relatos dos estudantes trouxeram não só analogias e comparações entre as vivências no Galpão das Paneleiras e no ateliê de Águeda Valentim que dizem respeito não somente ao uso da matéria prima, o barro em ambos os casos , mas, principalmente, ao respeito às tradições e culturas do nosso Estado, a utilização de ferramentas rudimentares advindas da própria natureza. Tudo isso pode ser confirmado pela fala do aluno que participou da oficina no ateliê de Águeda Valentim:*O trabalho realizado no ateliê de Águeda chamou muito minha atenção; umas das coisas que me atraiu foi a maneira que modelamos a argila, pois existem detalhes muito importantes para que ela fique pronta e perfeita, não apenas bonita. Assim como nas paneleiras, o uso de ferramentas tiradas da própria natureza mostra a importância e o valor de preservar uma cultura e uma arte que respeita a natureza. Águeda com seus conceitos de Arte e cultura fez com que nós observássemos a importância da cerâmica enquanto Arte".*

Para Dewey (1971), o estudante aprende a pensar executando o pensamento. A experiência é a prática de lidar com os acontecimentos e nos permite transformar as experiências em conceitos, pensamentos e ideias. Os alunos puderam não somente apreender sobre os processos da cerâmica, mas a experiência no ateliê de Águeda permitiu que desenvolvessem um pensamento que contextualizasse e reorganizasse os conceitos e entendimentos prévios que tinham sobre a cerâmica.

A instalação do painel Cantinho Capixaba (figura 56), nas dependências da Escola Elza Lemos, envolveu a comunidade escolar que valorizou e incentivou os alunos á novas experiências.

Figura 56 - Painel da composição artística dos alunos

Foto: Elô Rossoni.

Águeda, não apenas contribuiu com sua habilidade e técnica com a cerâmica, mas por ter subsidiado os alunos com sua fala e sua prática para a construção do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, na prática pedagógica nesta pesquisa de mestrado, os estudantes puderam contextualizar suas vivências e experiências. Ao experenciar a elaboração de uma obra artística, puderam exprimir suas individualidades. A imagem dos objetos se relacionavam com suas experiências e vivências artísticas e culturais. Visivelmente, as habilidades dos alunos foram aguçadas, bem como o entendimento de inúmeras possibilidades de se fazer Arte em cada atividade de fotografia, desenho, pintura e produções áudios-visuais.

A elaboração artística dos alunos relacionou-se, portanto, com ícones culturais capixabas. O barro trouxe cor, textura, forma, espessura, tonalidade, plasticidade, possibilidades que foram experenciadas pelos estudantes de forma direta. Dessa forma, puderam contextualizar as vivências anteriores, fazendo suas percepções dos espaços culturais como fomento de Arte e cultura. O ateliê de Águeda Valentim viabilizou a fruição da cerâmica, a produção artística como algo que requer conhecimentos prévios, estudos de técnicas e ferramentas. O painel fixado no muro da escola foi um dos resultados de uma trajetória de conhecimento advindos das vivências artísticas e culturais que reverberaram em uma produção artística repleta de significados, para todos os estudantes envolvidos nesse processo de construção de conhecimento. Justamente esses aspectos da pesquisa que a tornaram relevante no ensino da Arte no âmbito escolar: a mudança de percepção dos estudantes que passaram a considerar a Arte como uma área de conhecimento e como reflexo de uma sociedade. As Paneleiras de Goiabeiras, vistas pelos alunos como *aquelas mulheres que fazem panela de barro*, agora são vistas como *mulheres que mantem viva a história de nossa cultura capixaba de geração em geração*. A cerâmica também vista anteriormente pelos estudantes como *algo fácil de fazer*, após a realização das oficinas, no ateliê de Águeda Valentim, foi entendida como processos que requerem conhecimentos técnicos. Entendeu-se que a habilidade é algo que requer a prática e a sensibilidade. Muitas são as possibilidades de práticas educativas que tragam vivências para os alunos e desperte neles a reflexão e o entendimento da Arte como uma contribuição às sociedades. As possibilidades de criação artística são tão amplas quanto as possibilidades que as vivências e experiências artísticas possibilitam, a compreensão da Arte pelo estudante quando lhe é oportunizado ir além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

[1] ASSOULINE, Pierre. Cartier-Bresson: o olhar do século. Porto Alegre: L&PM, 2008.

[2] BARROS, Manoel de. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

[3] BARBOSA, A. M. (Org.). A compreensão e o prazer da arte. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

[4] BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN1413-2478. http://dx.doi.org/10. 1590/S1413-24782002000100003.

[5] BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. 2. Ed. – São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.

[6] DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1971.

[7] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

[8] Gil, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

[9] MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

[10] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte, 2012.

[11] SACCOMANI. Maria Claudia da Silva. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição á pedagogia histórico crítica á luz de Georg, Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP, 2016.

Capítulo 4

Máscaras Sociais: construindo os caminhos para o aprendizado em Arte[1][2]

Laura Paola Ferreira

Resumo: A investigação *Máscaras Sociais: construindo os caminhos para o aprendizado em Arte* teve como objetivo discutir a importância da *experiência artística* como princípio norteador para o aprendizado nas aulas de Arte. Teve como foco o estudo das *máscaras sociais* como objetos artísticos, em culturas e épocas diferentes e sua relação com o estudo dos artistas contemporâneos: Amleto Sartori e Donato Sartori; John Ahern e Rigoberto Torres; e Yasumasa Morimura. O ponto central da pesquisa foi trazer o cotidiano social dos educandos para a criação artística de máscaras, utilizando-se técnicas e materiais variados. Utilizou-se de recursos tecnológicos: vídeo e fotografia modificada por programas de computador; como recursos metodológicos: a pesquisa descritiva e a composição do diário de bordo / campo. Muitas vozes foram trazidas para tratar do tema em pauta: a saber das principais: Barbosa (2007, 2010, 2012, 2015), Dewey (2010), Ferreira (2015) e Pimentel (2007). A investigação foi desenvolvida na E. M. Josefina de Sousa Lima, localizada no bairro Primeiro de Maio, em Belo Horizonte, MG, com os estudantes do Terceiro Ciclo (7°, 8° e 9° anos) de ensino. Concluiu-se que o aprendizado em Arte requer métodos, aqui entendidos como caminhos, e tem como característica essencial a construção coletiva de estratégias cognitivas, que resulta da interação cotidiana dos educandos.

Palavras-Chave: Experiência em Arte. Máscaras Sociais. Arte Contemporânea.

[1]Este texto é parte da minha pesquisa de mestrado, intitulada: "*Máscaras Sociais*: construindo os caminhos para o aprendizado em Arte", defendida na UFMG, em 2018, que teve como orientador o professor Dr. Fabrício Andrade Pereira.

[2] Orientador: Fabricio Andrade

1. INTRODUÇÃO

"*Que as Máscaras sejam acessórios para serem moldados e retirados, mas que jamais sejam simplesmente máscaras.*
Rita de Cássia Fossaluza Ferreira.

Este trabalho é resultante da pesquisa de Mestrado em Arte na UFMG, a qual teve como pressuposto proporcionar formas de desenvolvimento da expressão artística dos educandos da Escola Municipal Josefina de Sousa Lima, bem como relacionar tais formas à conceptualização das *máscaras* e suas relações contextuais, que envolvem discussões como identidade e papéis sociais. A pesquisa teve como referência os estudos das *máscaras* dos artistas contemporâneos: Amleto Sartori e Donato Sartori; John Ahern e Rigoberto Torres; e Yasumasa Morimura. Além disso, a pesquisa, a partir da construção de propostas pedagógicas, proporcionou experiências expressivas para os educandos, com a experimentação de técnicas variadas, como aquarela, colagem, pintura, modelagem em gesso e a utilização de ferramentas tecnológicas para a criação artística. O trabalho apresentou como pressuposto metodológico a flexibilização no processo de ensino e aprendizagem e na criação dos caminhos para o aprendizado nas aulas de Arte. A perspectiva teórico metodológica foi referenciada por: Ferreira (2018), Andrade (2014), Barbosa (2007, 2010, 2012, 2015), Brandão (2008), Dewey (2010), Charlot (2000), Ferreira (2015), Jarvis (2013), Maturana (2009), Morin; Ciurana; Motta (2003), Illeris (2013), Parsons (2006), Cunha (2012), Pimentel (2007), Tomasello (2003), tendo como ponto de partida, para além da criação expressiva, aspectos que influenciam a criação expressiva, como o identificar, o construir e o relacionar do sujeito com o espaço social.[3] Para Barbosa (2010, p. 100), o ensino de Arte pressupõe que "[d]esconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano".

Nesse sentido, a ideia de desconstruir para reconstruir foi levada a termo nesta investigação que contou com a participação efetiva dos estudantes do Ensino Fundamental (7°, 8° e 9° anos), da Escola Municipal Josefina de Sousa Lima, localizada no bairro Primeiro de Maio, em Belo Horizonte, MG. A investigação teve cunho artístico, exploratório e procurou dialogar com as diversas realidades dos educandos, além de cumprir com as particularidades curriculares da escola.

2. CONSTRUINDO OS SABERES DA PESQUISA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E AS MÁSCARAS

O projeto "*Máscaras Sociais*: *construindo os caminhos do aprendizado em Arte*" surgiu do interesse em pesquisar a construção do aprendizado dos educandos nas aulas de Arte. Teve como objetivo a participação destes na construção dos caminhos do ensino e aprendizagem nas aulas de Arte. Nesse sentido, os métodos aplicados em sala de aula foram analisados pelos próprios sujeitos enquanto as suas produções tomavam corpo.

[3] O termo espaço social se refere às vivências trazidas pelos educandos a partir das histórias construídas pela interação com outras pessoas tanto dos lugares onde frequentam, quanto do universo da cultura midiática e digital. E essa visão, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017, p. 58), "fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa."

Essa ideia de construção a várias mãos partiu de Morin, Ciurana e Motta (2003), que apregoam a concepção de método como uma construção coletiva de estratégias cognitivas que visa interagir com o cotidiano dos educandos. Desse modo, as estratégias que foram experienciadas nas aulas de Arte tiveram a participação efetiva dos alunos, com a mediação do educador que criou (ou experimentou) e participou dos processos investigativos, bem como avaliou e analisou as percepções dos participantes.

No âmbito temático do projeto, a expressão "máscaras sociais" denota as expressões artísticas realizadas por meio de técnicas variadas, desenvolvidas a partir da investigação de processos artísticos relacionados às identidades e aos papéis sociais apreendidos pelos educandos. Nesse sentido, reportando à visão de Jung (2008), Ferreira (2015, p. 14) discorre sobre o conceito de "máscaras invisíveis":

> As máscaras invisíveis, como referência a Jung (2008), são o que ele chamou de "persona", uma palavra derivada do latim equivalente à máscara, e que neste contexto é a forma pela qual nos apresentamos ao mundo e nos relacionamos com os outros, incluindo nossos papéis sociais e nosso estilo de expressão.

Considerando que os educandos se relacionam socialmente e vivem múltiplos papéis nas sociedades, o intuito da pesquisa foi de possibilitar, no ensino da Arte, o encontro do aluno com as expressões artísticas, relacionar isso aos meios sociais, nos âmbitos familiares, culturais e religiosos. Em outras palavras, a ideia foi de tentar levar o aluno a formar, organizar e compreender os conceitos que regem o nosso cotidiano social e como fazemos isso nos diversos papéis sociais de que nos valemos.

As máscaras, segundo Ferreira (2015), podem ter a conotação crítica de protesto, de comportamento humano, de camuflagem ou desvelamento. Desse modo, as vivências sociais são constituídas pelas trocas e interações culturais. Sempre é pelo contato, confronto, espelhamento, desvio, apropriação e contiguidade. Há sempre algo de intertextual nas nossas relações sociais, e isso influi, de modo geral, talvez não com tanta clareza como se queira, em nossa produção de conhecimento.

Nesse sentido, as máscaras, na presente noção metafórica, mas de âmbito extenso nas figuras de linguagem, podem ser imagéticas, pictóricas, subjetivas, corporais ou mesmo tecnológicas. Essa última tem, cada vez mais, criado mascaramentos por meio das redes sociais, fotografias modificadas e mídias. As máscaras são também objetos de fruição, cena e construção artística. Na prática, sem mesmo terem consciência teórica desse arcabouço, os educandos exteriorizam relações expressas de seus meios sociais quando têm a liberdade de criar artisticamente. Nesse caso, criaram máscaras como objetos artísticos.

A intenção mesma foi de possibilitar aos educandos uma experiência de criação e fruição das máscaras que possibilitassem a eles o contato com expressões, sensações e sentimentos estéticos / expressivos, relacionados aos meios sociais, culturais a que estão expostos cotidianamente. De acordo com Ferreira (2015), conscientizar o sujeito que cria e frui sobre vivências sociais oportuniza escolhas na construção da identidade. Pode-se, portanto, cogitar que a criação e a fruição das *máscaras sociais* podem levar o educando a desenvolver posicionamentos críticos relacionados a meios sociais diversos. A experiência, portanto, visou fomentar a formação da identidade cultural do educando, subsidiando sua formação crítica, estética.

A investigação, como colocado, desenvolveu-se em uma escola pública, no ensino fundamental durante as aulas de Arte. O ponto de partida para a visão teórica e prática foi

o estudo das máscaras culturais em meios sociais diversos. Para isso, os artistas contemporâneos Amleto Sartori e Donato Sartori, Yasumasa Morimura e John Ahern e Rigoberto Torres foram apresentados e colocados na pauta crítica. Esse estudo permitiu a construção e revisitação dos conceitos implícitos e explícitos em relação às máscaras em culturas e épocas diferentes. Ampliou-se a análise do que seriam as máscaras na sociedade contemporânea, o que culminou em criações artísticas com técnicas variadas. A proposta incluiu o espelhamento, a apropriação e desvio de forma bastante orgânica, visando sempre a crítica nas produções.

Um ponto de referência identitária nessa (des)construção de saberes foi o foco nas vivências pessoais e coletivas dos participantes, o que influiu sobremaneira nas construções artísticas individuais e coletivas. Para Tomasello (2003), o aprendizado acontece quando há uma relação de identificação com o contexto de mundo em que vive o sujeito e "essa compreensão permite aos indivíduos imaginarem-se 'na pele mental' de outra pessoa, de modo que não só aprendem *do* outro, mas *através* do outro" (TOMASELLO, 2003, p. 7, grifos do autor). O sujeito, ao perceber uma relação de proximidade com o objeto a ser estudado, sente-se mais receptivo aos novos caminhos do aprendizado, no caso, nas aulas de Arte.

Maturana (2009) coloca que o aprendizado se relaciona com as mudanças estruturais dos indivíduos e com as interações do contingente cultural / social de cada sujeito. Sendo assim, esta pesquisa relacionou a experiência, a consequência e o aprendizado em Arte, com as vivências cotidianas dos educandos, que se sentiram parte dos caminhos que foram percorridos na criação nas aulas de Arte.

Como ponto de partida para o conhecimento das máscaras, procurou-se observar, a partir dos diálogos trazidos pelos educandos, como eles relacionavam as máscaras a seus contextos sociais. O conhecimento / reconhecimento das vivências culturais / sociais dos alunos orientaram as atividades, diálogos e as trocas experienciadas sobre as *máscaras sociais.* Foram discutidos os conceitos sobre o que seriam as máscaras e os contextos cotidianos dos educandos. No documento "Orientações sobre Processos de Avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte", o diagnóstico é o ponto de partida para o reconhecimento pelo educador das capacidades e habilidades consolidadas,

> A finalidade principal da avaliação é fornecer informação sobre o processo pedagógico que permita aos professores decidir sobre que intervenções e redirecionamentos são necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente e comprometido com a garantia de aprendizagem dos estudantes (BELO HORIZONTE, 2015, p. 10).

A aproximação dos conhecimentos dos estudantes com o tema *máscaras sociais* permitiu criar estratégias para a produção artística. Obviamente, a interlocução provocada na condução do processo, que partiu de bases sólidas de referência, influenciou positivamente nos resultados. A partir do diagnóstico inicial, foram feitas atividades para que os educandos pudessem ampliar e revisitar o que seriam as máscaras nos contextos sociais / culturais.[4] O diagnóstico antecedeu a escolha do caminho (método) para o estudo

[4] Os contextos sociais/culturais são entendidos no texto como as vivências experienciadas no meio social e cultural dos educandos. Para Barbosa (2007), a consciência dos códigos culturais do outro se inicia pelo reconhecimento do sujeito na sua sociedade / cultura de origem.

dos artistas Amleto Sartori e Donato Sartori, Yasumasa Morimura e John Ahern e Rigoberto Torres. Após o levantamento sobre os conhecimentos prévios dos participantes, eles foram expostos aos *slides* de máscaras em épocas e locais variados. Foi proposta a fruição de reproduções figurativas de máscaras em épocas diferentes, partindo das imagens da Figura 1. As imagens das obras de arte foram escolhidas por expressarem técnicas e materiais variados. Os artistas contemporâneos, nas Figuras 2, 3 e 4, foram escolhidos pelo *contexto social* das obras de arte, especificados adiante.

Figura 1– Máscaras na história

Fonte: Montagem do próprio autor[5]. Imagens do banco de dados do Google. Acesso em: 05 jun. 2017.

Figura 2– Amleto e Donato Sartori

Fonte: Rabetti (2013).

5
https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=yjuUW7jjNYqxwASHmIboAg&q=m%C3%A1scaras+africanas&oq=m%C3%A1scaras+africanas&gs_l=img.3...48985.51736.0.52519.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.614CalsjJA;
https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=szyUW5n2MoOhwQSV4bWACQ&q=m%C3%A1scaras+egipcia+pedra&oq=m%C3%A1scaras+egipcia+pedra&gs_l=img.3...1928.4103.0.4322.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.ajfAQPMnNM4#imgrc=GF3SgY8MBDFA4M:
https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=szyUW5n2MoOhwQSV4bWACQ&q=m%C3%A1scaras+grega&oq=m%C3%A1scaras+grega&gs_l=img.3...1121.11487.0.11967.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.pirZOJ-_u2Y#imgrc=VEa03lKcQUvyTM:;
https://www.google.com.br/search?tbm=isch&q=m%C3%A1scaras+veneza&chips=q:mascara+veneza,g_1:carnaval&sa=X&ved=0ahUKEwj3vf-Nq6zdAhVGIJAKHaiaCH0Q4lYIJygA&biw=1366&bih=657&dpr=1;
https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=3T2UW-eJL9DTwgTzxKu4BA&q=m%C3%A1scaras+renascentista&oq=m%C3%A1scaras+renascentista&gs_l=img.3...11873.18088.0.18244.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.cCVEyJ6YtZA#imgrc=lbQFTJKU4kjhJM:;
https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=8T2UW5XgBISXwgTNqbXwBQ&q=m%C3%A1scaras+ind%C3%ADgena&oq=m%C3%A1scaras+ind%C3%ADgena&gs_l=img.3...26676.31201.0.31413.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.Y7oaDjrkjmA#imgrc=ytfG-zJldhRJXM:;
https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=8T2UW5XgBISXwgTNqbXwBQ&q=m%C3%A1scaras+chinesa&oq=m%C3%A1scaras+chinesa&gs_l=img.3...3755.8006.0.8080.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.m57xoN9Kvf8#imgrc=Migcu_raN4XizM:;
https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=Zj6UW4D6N4KHwQSwp5WwAw&q=m%C3%A1scaras+budista+metal&oq=m%C3%A1scaras+budista+metal&gs_l=img.3...12157.12925.0.13123.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.PwYnQbShyPU

Figura 3– John Ahern e Rigoberto Torres

Fonte: Montagem do próprio autor[6]. Imagens do banco de dados do Google. Acesso em: 05 jun. 2017.

Figura 4– Yasumasa Morimura

Fonte: Montagem do próprio autor[7]. Imagens do banco de dados do Google, Acesso em: 05 jun. 2017.

Para iniciar o estudo sobre as máscaras sociais, criou-se um plano de aula pautado no cotidiano dos alunos. O intuito foi permitir a aproximação com o tema, em que os estudantes fruíram as máscaras na contemporaneidade. Eles iniciaram o estudo das

6 https://www.facebook.com/inhotim/?hc_ref=ARSoScEM8LK9WHV1iAcZkkHXY2_vC4ypdAryKVn5CT-DOLI4ZRH35A5q-UIk5uSxRGE&fref=nf&__xts__%5B0%5D=68.ARA6hpQnS1e63vU0QvTRXacRpQHmEtJxZpmSJ-3fnYtG-rhzCumJT4UsZzwOXKP-BDEMycqCjolxrlSXrjI5txcvQRTHQwucH21ENaxVBcUmyc3_0NVPPd0zRbVp8hUQgsjNsxN9GtRbFlqwLrD3Ul3tWCgXE0uUHeY4W9FUUREZu2tqJMAEHQ&__tn__=kC-R

7https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=7z6UW72vOMO2wQThlavQCQ&q=YASUMASA+MORIMURA&oq=YASUMASA+MORIMURA&gs_l=img.3...202691.209282.0.209384.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c.1.64.img..0.0.0....0.sckI8sPWZVw.

máscaras pelos artistas Amleto Sartori e Donato Sartori, com desenhos feitos com o lápis aquarelado. A partir do estudo do artista Yasumasa Morimura, eles desenvolveram as máscaras com o recurso tecnológico (fotografia modificada por programa de computador) e releituras com materiais variados. Já no estudo dos artistas John Ahern e Rigoberto Torres, os alunos expressaram-se com a modelagem das máscaras em atadura gessada. O estudo desses artistas proporcionou conhecimentos e fruições artísticas das máscaras na atualidade. Apesar dos artistas desenvolverem trabalhos com materiais e técnicas diferentes uns dos outros, assemelham-se quanto à reflexão de papéis sociais e nas relações sociais / culturais.

Enfatize-se que esta pesquisa teve a *experiência* artística como um dos pontos primordiais para o aprendizado em Arte. Larrosa (2002) pondera que a prática cria reflexões emancipadoras as quais possibilitam a educação que gera *experiências* significativas, imprescindíveis na construção do saber artístico. É pela *experiência* que o educador cria métodos de ensino de forma a caminhar junto do educando no aprendizado de Arte. Entende-se por *experiência*, a partir de apontamentos de Dewey (2010), a relação de troca entre o indivíduo e seu desejo de saber e como essas instâncias se relacionam no dia a dia.

A construção do conhecimento em Arte, por sua vez, pode ser entendida também como a *experiência* com sentido estético.[8] Para Dewey (2010), a Arte proporciona *a experiência* estética quando construída com as interações e com as vivências que fazem parte do cotidiano. Desse modo, as construções expressivas nas aulas de Arte podem gerar *experiências* com importância para o educando. As trocas, as reflexões e os registros propiciam diálogos dos estudantes com diversos contextos. Segundo Hissa (2013), "a experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais do que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto da construção do pensamento" (HISSA, 2013, p. 20). Nesse sentido, a *experimentação,* segundo Dewey (2010), é algo vivo que se relaciona com o meio cultural do sujeito, é a interação do sujeito com o meio social. Os diálogos, as reflexões e as trocas experienciadas nas aulas de Arte permitem ao educador uma abordagem metodológica, a partir do reconhecimento de algumas vivências dos educandos. Tomasello (2003) observa também que o conhecimento se relaciona aos produtos produzidos pelo grupo social. O educador que respeita e leva em consideração as vivências sociais e culturais dos educandos proporciona a *experiência* também cognitiva em Arte. De modo análogo, Pimentel (2013) denota que a cognição é uma construção culturalmente corporizada por meio de *experiências* que interagem com o meio social do educando, com sensibilidade estética e com a percepção no pensamento artístico.

Assim, as aulas de Arte que foram analisadas para efeito desta pesquisa proporcionaram *experiências* estéticas aos educandos que, ao sentirem-se envolvidos pelos conteúdos, relacionavam os contextos sociais, culturais e familiares expressados na criação artística. Barbosa (2012) já indicava que o educador tem fundamental importância no processo de aprendizado nas aulas de Arte, por tornar-se facilitador para abranger o cotidiano escolar e a vida dos estudantes. Nesse sentido, cabe ao educador, como mediador dos processos de ensino, acompanhar os estudantes nos caminhos para o aprendizado em Arte e respeitar os tempos de criação de cada um. A criação artística acontece de forma singular e os resultados diferem de sujeito para sujeito, em virtude dos

[8] Segundo Dewey (2010, p. 98-99), "a palavra 'estética' refere-se, como já observamos, à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável. Portanto, vê-se que a experiência estética – em seu sentido limitado – está inerentemente conectada com a experiência do fazer".

conhecimentos prévios individuais advindos das suas histórias. Durante as aulas, há a oportunidade das histórias individuais se entrelarem e se conectarem a outras histórias compartilhadas. Desse modo, uma mesma obra de Arte é compreendida ou fruída de várias maneiras, pela visão de cada sujeito, a partir das *experiências* individuais e coletivas vivenciadas.

A partir dos apontamentos teóricos acima, levantam-se as seguintes questões: existem muitos os caminhos para se chegar à *experiência* no ensino de Arte?; existem saberes importantes para chegar à *experiência* no ensino de Arte?; é possível realizar *experiências* nas aulas de Arte?; para se realizar *experiências* artísticas nas aulas de Arte, os estudantes precisam de métodos (visto aqui como *caminhos*) claramente definidos?; os caminhos podem ser construídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem?

Essas questões foram utilizadas para gerar reflexões e nortear a ideia que subjaz todo o processo que se intentou descrever, a saber: aguçar a percepção de que a experiência artística é única, intransferível e requer olhar para a diversidade existente. O educador, como sujeito mediador do processo de ensino, conduz o processo de modo a ressignificar os contextos sociais / culturais comunicados pelos educandos nos inúmeros caminhos da educação imagética na Arte.

Durante a pesquisa foram desenvolvidos vários processos criativos. Os resultados são descritos a seguir:

O primeiro passo desses processos criativos foi o de descrever os caminhos percorridos na experiência das *máscaras sociais* no estudo dos artistas Amleto e Donato Sartori. A construção da experiência levou em conta a técnica do lápis aquarelado. Nesse momento, iniciaram-se os caminhos para o aprendizado com os educandos e com a observação do educador, que mediou os processos do ensino e aprendizagem em Arte. A Figura 5 mostra a produção artística do aluno; e a Figura 6, alguns resultados das experiências artísticas.

Figura 5– Experimentações com lápis aquarelado

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 6– Experimentações com lápis aquarelado

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os trabalhos de John Ahern e Rigoberto Torres foram o destaque do segundo processo criativo. Os estudantes exteriorizam as raízes culturais e religiosas africanas nos diálogos e nas ações de construção de conhecimento, a partir do vídeo dos artistas John Ahern e Rigoberto Torres e do uso expressivo da técnica em atadura gessada. A Figura 7 mostra uma aula prática, utilizando a atadura gessada; e a Figura 8, o resultado após a pintura.

Figura 7 – Aula prática: a técnica de modelagem em atadura gessada

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 8 – Finalização das máscaras, pintura com tinta guache

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O terceiro processo teve como foco trabalhos de Yasumasa Morimura, que surgiu a partir dos diálogos, trocas, reflexões e sugestões para o uso das tecnologias para o desenvolvimento das atividades. Neste processo, fizemos a releitura de algumas de suas obras, atividade que também surgiu nos diálogos sobre a mídia e sua relação com as máscaras sociais. Os educandos criaram releituras, fazendo uso de técnicas variadas: giz, cola colorida, papel picado, *glitter*, canetinha, lápis de cor, revista e outros. As Figuras 15 e 16 mostram o resultado deste desdobramento.

Na sequência, o trabalho deu ênfase ao Dia Internacional da mulher, 8 de março, uma vez que cumpre metas temáticas e curriculares da escola e do ensino de Arte na escola. Os alunos produziram um mural em comemoração ao dia da mulher. Essa produção também se derivou dos diálogos dos educandos sobre a figura feminina negra na sociedade contemporânea. Como resultado, eles criaram o mural intitulado: “A face oculta da mulher negra”. Para essa atividade pedagógica, foram disponibilizados materiais variados para se utilizar técnicas variadas, como: recorte e colagem das flores, pintura das máscaras com tinta guache e cola colorida. O resultado desse processo é apresentado na Figura 14.

Logo depois, tratou-se do processo: “Somos todos iguais nas diferenças: experiência estética social a partir do vídeo clipe *Black or White*”, de Michael Jackson. Os estudantes relacionaram as *máscaras sociais* com as culturas de diversos países; também produziram vídeos variados, a partir dos apontamentos feitos em sala.

Figura 9 – Aula video (1)

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 10 – Aula video (2)

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Um dos desafios para o professor de Arte é criar aulas que proporcionem experiências mais significativas aos educandos, permitindo-lhes perceber os possíveis imprevistos como parte dos processos expressivos e dar-lhes ferramentas para modificar alguma coisa quando desejável. Segundo Nóvoa (1992), as diferentes realidades nos mostram que, de alguma forma, na pesquisa exploratória, podemos criar elos entre teorias educacionais e as realidades profissionais escolares, por meio dos profissionais que conheçam e vivenciem o cotidiano escolar.

Entende-se que seja preciso relacionar as teorias com as práticas escolares na formação do educador de Arte. Nesse contexto, há de haver algum tipo de articulação entre a docência, por exemplo, nas escolas básicas, e as instituições formadoras. Freire (2002, p. 26) coloca que "o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica". Nessa perspectiva da ação e reflexão dos *diálogos formativos*, fundamentados por Freire (*apud* ZITKOSKI, 2010, p. 20), surgiu a ideia de expor os trabalhos desenvolvidos pelos educandos na UFMG. Assim, a exposição "Máscaras

Sociais...” culminou com atividades integradoras entre discentes da Escola de Belas Artes,[9] da Faculdade de Educação e com a visita dos estudantes da Escola Municipal Josefina Sousa Lima.

As atividades com os discentes universitários nessa exposição proporcionaram trocas, experiências e discussões sobre as metodologias no ensino de Arte e de práticas artísticas no contexto escolar. As experiências e trocas com os estudantes da UFMG foram sobre especificidades da própria UFMG e sobre os trabalhos artísticos apresentados na exposição. A maior parte dos alunos da EMJSL[10] não conhecia nenhuma universidade. O objetivo da visita à exposição com esses estudantes foi de criar acesso ao ambiente universitário, bem como valorizar a exposição das expressões artísticas desenvolvidas por eles.

A exposição *Máscaras Sociais: construindo caminhos para a experiência em Arte* foi dividida em três ambientes. O primeiro: *Hall* de entrada, onde foram apresentados o texto sobre a exposição e as fotografias dos educandos na construção dos processos artísticos. Tais processos resultaram na *caixa com máscaras*, no *mural das mulheres* e nas *releituras* de obras do artista Yasumasa Morimura. O segundo: Fotografia dos processos artísticos, máscaras pintadas em guache de atadura gessada e desenhos das máscaras carranqueiras. O terceiro: Fotografias modificadas em computador, pinturas em tela, produção de vídeo e mural interativo para os visitantes interferirem na obra. A organização se fez a partir do pressuposto do que Barbosa (2015) entende como *virada educacional,* “artistas que apresentam seu trabalho educacional como Arte; artistas que se engajam no ensino da Arte” (BARBOSA, 2015, p. 23).

A realização da exposição contou com o edital 003/2017/CENEX-EBA, para utilização do espaço da Escola de Belas Artes, na Reitoria da UFMG. A partir do resultado do processo seletivo e da proposta artística para utilização do espaço, deu-se o início das articulações de todas as etapas para a exposição: produção, divulgação, patrocínio, catálogo, convite, vernissage e montagem das obras (apesar do edital abarcar ajuda de custo para a realização do projeto, isso não foi suficiente para realizar a exposição). A Figura 11 apresenta o convite da exposição, feito a partir das expressões artísticas desenvolvidas pelos educandos.

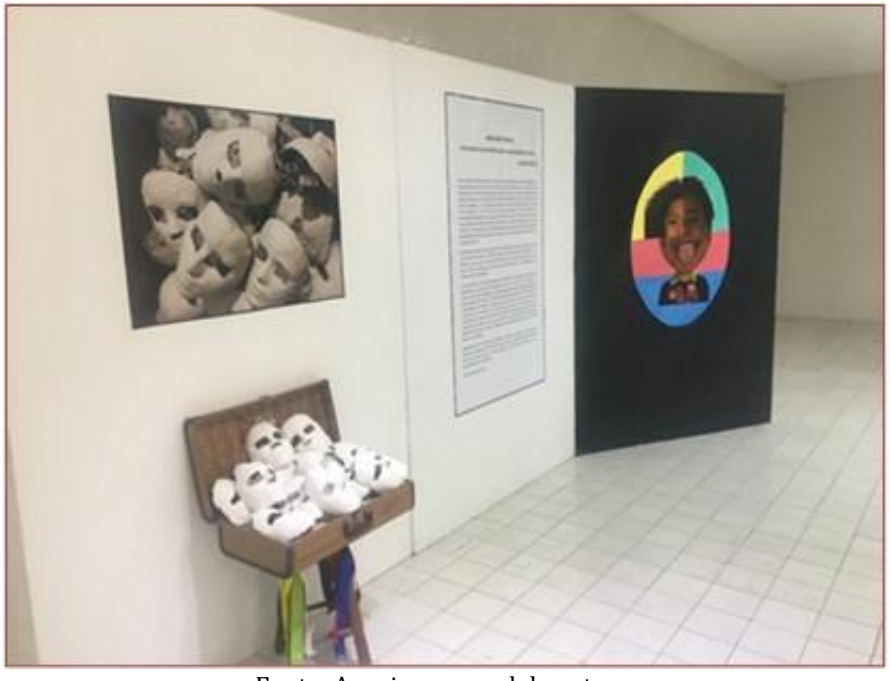
Os alunos da escola EMJSL visitaram a exposição e a Escola de Belas Artes-UFMG. Os discentes da EBA-UFMG e da Faculdade de Educação da UEMG[11] visitaram a exposição e dialogaram sobre os caminhos experienciados nos processos artísticos, desenvolvidos pelos educandos, que foi parte de uma pesquisa de mestrado, de acordo com Figura 21. A Figura 12 mostra o registro da TV UFMG (https://www.youtube.com/watch?v=puE9GT1RCAo) na exposição *Máscaras Sociais*[12] e as Figuras de 11 a 19 apresentam imagens da exposição na Reitoria da UFMG.

[9] Doravante se referirá à Escola de Belas Artes, UFMG como EBA/UFMG.
[10] Doravante se referirá à Escola Josefina Sousa Lima como EMJSL.
[11] Doravante se referirá à Faculdade de Educação - UEMG como FAE-UEMG.
[12] A exposição foi divulgada pela TV UFMG e TV UEMG, que gravaram reportagens, e pelos *sites* da UFMG, Belotur e Belo Horizonte Surpreendente.

Figura 11 – Convite da exposição

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 12 – Registro da TV UFMG



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 13 – Fotos da Exposição, Máscaras Sociais, na Reitoria da UFMG

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 14– Fotos da Exposição, Máscaras Sociais, na Reitoria da UFMG

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 15 – Fotos da Exposição, Máscaras Sociais, na Reitoria da UFMG

Fonte Arquivo pessoal da autora.

Figura 16 – Fotos da Exposição, Máscaras Sociais, na Reitoria da UFMG

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 17 – Fotos da Exposição, Máscaras Sociais, na Reitoria da UFMG

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 18 – Estudantes visitando a exposição Máscaras Sociais

Fonte: Arquivo pessoal da autora..

Figura 19 – Visita dos estudantes da EMJSL à exposição na Reitoria da UFMG

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 20 – Visita dos educandos ao Ateliê de desenho

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 21 – Aula com estudantes de licenciatura na exposição

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mestrado profissional em Arte – PROF-ARTES direciona o pesquisador para as práticas escolares. A investigação exploratória, além de envolver a comunidade escolar, faz-se presente na comunidade acadêmica. Cada vez mais, tem-se visto a importância de se investir nas pesquisas práticas que impulsionem o ensino da Arte na formação do educador, o qual se sente mais confiante na atuação educacional ao perceber que a teoria faz parte do seu cotidiano.

A investigação das *Máscaras Sociais,* a partir dos estudos dos artistas contemporâneos Amleto Sartori e Donato Sartori, John Ahern e Rigoberto Torres e Yasumasa Morimura, contribuiu para a ampliação do olhar sobre as máscaras e os contextos sociais, culturais e identitários. A atividade com os estudantes da EMJSL realizou-se pelas experiências artísticas; permitiram-se, nas trocas e diálogos com os educandos, o reconhecimento e a abertura para os paradigmas sociais nos processos do ensino e aprendizagem em Arte. Os artistas escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa também proporcionaram uma abertura para as questões relacionadas à sociedade, fazendo com que os educandos se identificassem com as suas obras, bem como com os próprios artistas escolhidos.

Nas trocas experienciadas durante as aulas, nos estudos dos artistas, nas produções artísticas e nas reflexões sobre as máscaras nos contextos sociais contemporâneos, os educandos referenciavam o meio social e cultural ao qual pertenciam. Temas que relacionavam as matrizes culturais africanas, religiosas, tecnológicas e as mídias sociais fizeram-se presentes durante todo o processo. As atividades com as máscaras e os contextos sociais foram desenvolvidas pelos educandos, que tiveram formas diferenciadas de liberdade na criação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, houve o convite para a pesquisadora participar do Núcleo de Estudos Étnico Raciais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

(NEER-PBH). O Núcleo de Estudos-NEER-PBH auxiliou muito na construção dos conhecimentos nas aulas de Arte. Para a realização da pesquisa, utilizou-se também do auxílio de pessoas com conhecimentos técnicos em informática nas aulas interdisciplinares. Como culminância e finalização do projeto, foi realizada uma exposição da produção artística desenvolvida pelos educandos da Escola Josefina de Sousa Lima na Reitoria da UFMG. A exposição, em seu processo, possibilitou o desenvolvimento artístico e expressivo dos estudantes da EMJSL e uma oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o *campus* da universidade.

As experiências vivenciadas com os educandos da EMJSL apontaram que são inúmeros os caminhos para se alcançar o aprendizado em Arte. Caminhos estes que são construídos a partir de diálogos, diários de bordo do educando e do educador e das trocas experienciadas durante as atividades artísticas mediadas pelo educador. Ressalta-se a importância deste na construção dos caminhos a serem percorridos na experiência no Ensino de Arte. O educador tem papel fundamental, principalmente quando atua como mediador de processos democraticamente desenvolvidos entre todos os participantes.

A investigação percorreu muitos caminhos para as reflexões sobre o ensino e aprendizagem nas aulas de Arte. Todavia, o tempo proposto para o desenvolvimento do mestrado, na sua temporalidade exígua, não é suficiente para abarcar todas as demandas existentes numa pesquisa como esta. Assim, percebem-se novas possibilidades para futuras construções epistemológicas em Arte. Espera-se, desse modo, que esta investigação contribua para o ensino de Arte nas escolas públicas, no estímulo ao uso de novas tecnologias no contexto escolar e que fomente novas iniciativas nas investigações dos *caminhos* (métodos) para o ensino de Arte. Como retorno para sociedade, propõem-se cursos direcionados a educadores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte-RME-BH, para formação continuada sobre metodologias possíveis para o desenvolvimento das aulas de Arte.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRADE, Fabrício Pereira. Arte/educação: Paradigmas do século XXI. São Paulo: Annablume, 2014. 152 p.

[2] BARBOSA, Ana Mae. (org.). Arte/educação contemporâneas: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

[3] BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2012.

[4] BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

[5] BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

[6] BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? *In*: BARBOSA, Ana Mae. (org.). Arte/educação contemporâneas: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

[7] CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad.: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

[8] CUNHA, Fernanda Pereira. E-Arte/Educação Crítica. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. 1ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 259-295.

[9] DEWEY, John. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro. Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes).

[10] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[11] FERREIRA, Rita de Cássia Fossaluza. Máscaras como símbolos de comunicação e expressão: uma análise do que mostram e dizem os alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Sistemas de Informação do UNISAL Americana, SP. Orientadora: Dra. Renata Sieiro Fernandes. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP, 2015.

[12] FERREIRA, Laura, Paola. Máscaras Sociais: construindo os caminhos para o aprendizado em Arte. Orientador: Dr. Fabrício Andrade Pereira. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33868. Acesso em: 1 ago. 2020.

[13] HISSA, Cássio Eduardo Viana. Entrenotas: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

[14] ILLERIS, Knud, (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

[15] JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade. Aprendendo a ser eu. *In*: ILLERIS, Knud, (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

[16] JUNG, Carl G. *et al*. (org.). O homem e seus símbolos. Trad.: Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

[17] LARROSA, Jorge. Sobre a lição: linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 360 p.

[18] MORIN, Edgar; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, Brasília/DF/UNESCO, 2003.

[19] NÓVOA, Antônio. Desafios do professor no mundo contemporâneo (palestra), Sindicato dos professores de São Paulo (SINPRO/SP). São Paulo/SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdfAcesso em 28 de maio de 2017.

[20] NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. Vidas de Professor. Porto: Porto Editora, 1992.

[21] SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Orientações sobre processos de avaliação no ensino fundamental da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao. Acesso em: 2 maio 2017.

[22] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Formação de Professor@s: ensino de Arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

[23] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (org.). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

[24] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição Imaginativa. Revista Pós. Belo Horizonte, v. 3, n.6, novembro, 2013, p. 96-104.

[25] RABETTI, Lourdes Maria. A Arte mágica de Amleto e Donato Sartori. São Paulo: Editora Realizações, 2013.

[26] TOMASELLO, Michael, Origens Culturais da Aquisição do conhecimento Humano. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

[27] ZITKOSKI, J. J. Paulo Freire e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Capítulo 5

Fotografia e formação de SI[1]

Lismar Antônio Alves Santos Vilela
Rosvita Kolb

Resumo: O presente artigo narra o percurso histórico de um professor desde sua infância com seu pai artista, a máquina fotográfica herdada, a experiência com a fotografia profissional e sua formação como professor/artista e sua eterna curiosidade com a fotografia analisa os resultados de trabalhos feitos com fotografia com os alunos do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Boa Vista, na cidade de Contagem/MG, no ano de 2017. Alunos que tiveram uma oportunidade de descobrir a fotografia e sua história, e usá-la como um meio expressivo, representando a escola e seus espaços de convívio, suas relações sociais e afetivas, a natureza que cerca etc. Fotografar a escola, para além do habitual, mostra que os alunos têm um potencial criativo com um objeto de uso habitual, a câmera fotográfica.

Palavras-chave: Arte. Biografia. Fotografia. Ensino/Aprendizagem.

[1]Orientadora: Profa. Dra.Rosvita Kolb

1. INÍCIO DE CONVERSA: COM OLHOS DE MENINO

> Pois um acontecimento é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do finito, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.
>
> Walter Benjamim

O menino estava lá, debruçado na janela, a olhar a paisagem. Aquele dia estava chuvoso, raios caíam no campo lá do outro lado, onde só havia terra vermelha e árvores. Ele estava deslumbrado com aquilo, resistindo aos apelos da mãe que pedia para fechar a janela, porque ela morria de medo de chuva. Essa cena virou tema de uma pintura em uma pá de lixo na aula de Arte, presente no dia das mães. Esse presente ficou guardado por muito tempo, até que um dia, o menino viu seu presente apodrecer na ferrugem de tanto uso.

Esse menino adorava a noite e, às vezes, a passava em claro. Um dia, viu a lua cheia, que o deixou apaixonado; não entendia por que a lua era tão iluminada, e isso, também, virou tema muito explorado em seus desenhos e pinturas. Em uma noite, resolveu que queria ser astronauta e, na sua inocência, queria era mesmo conferir porque lá tinha luz. Via todos os noticiários da época sobre astronautas e o espaço, assunto que o impressionava, e suas paisagens passaram a ser estelares. Em seus desenhos, o menino já morou como astronauta em vários tipos de planetas e bases espaciais, que eram replicados em todos seus cadernos; o foguete Apolo 11 teve mil versões, suas bases espaciais eram construídas em mil tipos de planetas e mil tipos de galáxias, desenhava em todo tipo de papel, sem preconceito dos suportes que aceitavam, como muita paciência, sua imaginação.

Seu pai era um homem rigoroso e muito sistemático, mas tinha bom humor; vivia falando que, para ser astronauta, o menino tinha que virar engenheiro, tinha que estudar muito, “que isso e que aquilo”. Homem de muitos talentos que, além da elegância, era professor de Contabilidade, colecionava selos, caixas de fósforos, álbum de figurinhas, canecas de chope, moedas, adorava fotografar com uma câmera Agfa isola 120mm, de 1957, objeto que, na época, era proibido colocar as mãos, e deixava o menino muito curioso de como funcionava, o que fazia; seu pai a guardava muito bem escondida, em algum lugar ultrassecreto.

Dias depois,aparecia com resultado, as fotos que tirava do menino e seus irmãos; a maioria se perdeu nas mudanças, mas, com o tempo, o menino recuperou algumas fotos que ainda guarda com zelo e cuidado.

Figura 1 - Câmera fotográfica Agfa Isola

Acervo pessoal.

O mais fascinante: seu pai era pintor. Tinha transformado a antessala de jantar em ateliê de pintura, lugar proibido quando estava pintando; o menino, por várias vezes, foi seu modelo. Entre tantos irmãos, seu pai o escolheu; fazia poses sob ordens severas e técnicas, e seu pai, em uma observação metódica, o desenhava. Uma vez lhe deu uma faca de caça e o posicionou. O menino ficou imóvel por alguns longos e infinitos minutos; quando foi liberado da difícil pose, correu para ver o que o pai tinha desenhado: era o esboço de um índio caçador, pintura que nasceu em seguida.

O menino ficava a observar a mágica mistura que o pai fazia com aquelas tintas, a maneira como fazia e criava imagens fascinantes, nascidas daquelas tintas que tinham um cheiro que o menino guarda até hoje em sua memória como um perfume raro e caro. Via seu pai colocar tinta na paleta e misturar com seus pincéis de madeira escura, como o pai tocava na tela, retocava, detalhava suas pinturas lindas, mágicas e enigmáticas. Seus temas eram variados e incluíam cavalos, casas, fazendas, marinas, tempestades em alto mar, navios... Hoje o menino entende que o pai era um tipo de pintor Naif, aprendeu tudo sozinho, nunca frequentou um curso sequer de pintura. Isso foi na década de 1970, mas o tempo e as pessoas mudam. Um dia, seu pai partiu e o menino não viu mais seu pai pintar; aliás, via seu pai muito raramente, até que, um outro dia, recebeu a notícia de que nunca mais iria ver seu pai.

2. O MENINO SEGUE VIAGEM: O QUE OLHA?

Inicio este texto inspirado nas minhas memórias de infância, da minha relação com a fotografia aprendida com meu pai, ao longo da minha vida. Olho para ele, para mim.

Trago para reflexão e partilha, como objeto da minha pesquisa, um relato de experiência vivido por mim, como professor de Arte, no Ensino Fundamental na cidade de Contagem-MG.

O presente trabalho tem a intenção de tomar como eixo a formação do professor e o seu fazer docente com a arte. Parto da ideia de que é possível pesquisar o cotidiano e se constituir um pesquisador da sua própria prática. Sigo, trazendo como objeto de investigação, a minha prática docente com a fotografia, com a qual busco me colocar como sujeito, protagonista do meu percurso pessoal e profissional em um diálogo com as minhas ações e pensamentos na escola, na vida.

Alguns autores, como Larrosa (2003), Dewey (2002), Delory-Momberger (2000) e Barbosa (1998, 2002, 2006) têm me servido como bússola para narrar e criar um caminho próprio, falar o vivido com a arte na escola. Nesse trajeto, muitos questionamentos têm me acompanhado sobre qual a importância da Arte para os alunos do Ensino Fundamental. Como pensar e escolher conteúdos de arte que dialoguem diretamente com a história de vida dos alunos? Como e o que trazer para dentro da escola e para a sala de aula sobre arte que dialoga com a realidade dos alunos e da escola? Que seja flexível provoque pontes, partilhas e encontros com a cidade, com a comunidade e singularidade do universo dos alunos e da escola básica? Como pensar ensino de Arte nos tempos de hoje?

São perguntas centrais que permeiam meu caminho.

Ao debruçar-me sobre a escrita do meu texto, voltam, com todas as forças, as imagens do meu encontro, ainda criança, com o meu pai. O seu encantamento, seu entusiasmo com a pintura e a fotografia me acompanham até hoje na minha trajetória docente. Foi no encontro com ele que tive o prazer de conhecer como funciona uma máquina fotográfica. Ele me apresentou, nos mínimos detalhes, o seu processo e a sua técnica. Talvez venha, desse tempo, a minha paixão pela imagem, pela fotografia e pela arte incorporada na minha prática docente desde 2006.

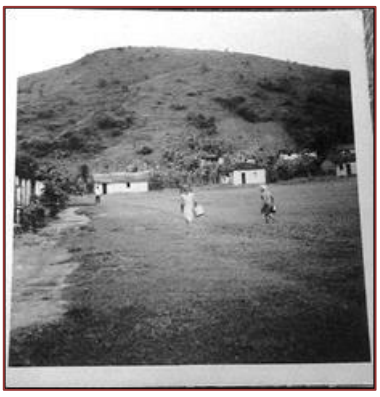
Nesses últimos anos, muitos questionamentos têm me acompanhado nessa caminhada docente com a arte: que professor de Arte eu sou? Sobre que bases construir um caminho teórico-metodológico e filosófico para sustentar o meu ser professor? Como significar e ressignificar o meu caminho docente quando estou diante de uma sala de aula com 45 alunos? O que faz sentido para eles quando falamos, pensamos e fazemos arte? Quais seriam as histórias dos 45 alunos? De onde vêm, que caminhos percorreram até aqui e que caminhos poderão percorrer? Impulsionado pela ação do rememorar, trago como reflexão e partilha alguns fragmentos de uma experiência com o ensino de Arte na Escola, focado na fotografia.

3. O MENINO SEGUE EM BUSCA DE VESTÍGIOS

> “A imagem está [...] sempre ligada, geralmente, profundamente, a um sujeito, um “eu” a suas ações, condições e percepções, a suas singularidades infinitas.” (ROUILLE, 2009, p. 272).

Carrego comigo uma foto do meu pai. É a única coisa que ainda guardado dele, além da máquina fotográfica que herdei no dia em que saiu de casa. Envolvido na escrita deste texto, procurei por mais imagens, fotos, álbuns de fotografia da família. Procurei, por vários dias, em caixas, gavetas, armários, por indícios de alguma fotografia que pudesse me revelar ou testemunhar um pouco a minha história. Do passado, da infância, achei apenas algumas fotografias que meu pai tirou, as quais testemunham parte de minha história familiar.

Figura 2 – Mãe e Avó, Cidade de Naque/MG. Década de 70, foto registrada pela Câmera Agfa isola

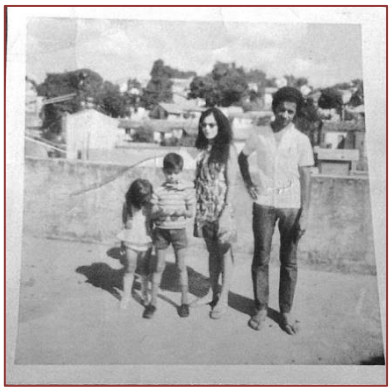


Acervo Familiar.

Figura 3 – Meu pai em São Paulo, década de 50. Foto registrada pela sua Câmera Agfa Isola

Acervo familiar.

Figura 4 – Mãe com meus irmãos mais velhos e meu Tio Ramos. Década 70, no terraço da residência a rua Jacuí, Bairro da Concordia, BH/MG. Foto registrada pela sua Câmera Agfa isola



Acervo Familiar.

Figura 5 - Meu pai, na década de 70, na janela de seu escritório, na rua dos Caetés, em Belo Horizonte. Foto registrada pela sua Câmera Agfa isola

Acervo pessoal.

Assim sendo, vejo que as fotografias sobrevivem após a partida física dos seus representados. O que fica é um elo afetivo na memória, ao passo que o momento registrado é único e não será repetido jamais e mesmo que o protagonista daquela fotografia envelheça ou mesmo desapareça e os cenários mudem ou se apaguem, a fotografia é peça única que sobrevive ao tempo (KOSSOY, 2005). Meu pai se foi, os cenários mudaram, mas algo nasceu em mim: o desejo pela fotografia, entendê-la, realizá-la, trabalhar com ela e, talvez, viver dela.

Ao olhar para a fotografia tive a impressão de que estava olhando para um espelho. Um espelho que me apontava quem eu sou. Para Susana Sontag (1986), fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Ela atesta que as imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas, sim, fragmentos, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir. Gosto de pensar sobre a ideia que Delory-Momberger (2000) aponta, quando destaca que, durante muito tempo, o álbum de fotografias de família foi uma garantia da memória familiar. Um testemunho em imagens de histórias vividas, esquecidas. Memória. As fotografias têm um efeito de "presentificação" das nossas lembranças, quando revejo nas imagens, revivo a cena que me fez sentir evocando uma lembrança, um sentimento, uma impressão.

Ao olhar um álbum antigo de família, sou afetado por uma memória afetiva. É uma memória que envolve emoção, ativa o afeto, trazendo para mais perto de uma memória imaginativa e sensorial. Segundo Marc Tadié (1999, p. 175), "combinar estes três tipos de memória leva a construir lembranças imaginárias, porque elas chegam a formar a realidade da memória e da história". A memória é fragmentária e as fotografias vêm, às vezes, para preencher vazios, espaços de silêncio e esquecimento. Então, o que significa olhar uma fotografia? Como olho para as fotografias que compõem a minha história de vida? O que elas me revelam, me contam? Vestígios de uma infância? Como seguir com elas? O que fazer com tudo isso? Não sei.

4. O MENINO, A ESCOLA E A FOTOGRAFIA

Trago, aqui, para reflexão, como objeto da minha pesquisa, a minha experiência com a fotografia, como professor de Arte. Paixão que nasceu ainda menino, no encontro com o meu pai e que, hoje, transformou-se em objeto de busca, de investigação no meu caminho na docência artista.

De menino transformei-me em professor de Arte na Escola Estadual Boa Vista, localizada no Bairro Kennedy, cidade de Contagem-MG. Escola onde acompanho três turmas do Ensino Médio e três turmas do 9º ano e do 8º ano, no Ensino Fundamental. Assim como na maior parte das escolas, cada aula tem a duração de 50 minutos, em turmas de 35 a 45 alunos.Trabalhar com a fotografia nessas turmas foi uma escolha. Uma escolha ancorada na minha história de vida, em que percorro diferentes caminhos e possibilidades. Adapto ideias e busco por referências teóricas que fazem sentido para mim e para meus alunos. Escolho Ana Mae Barbosa como primeira parceira. Através da Abordagem Triangular (2005), tenho a possibilidade de me aproximar de caminhos que me levam pela apreciação estética, pela fruição, contextualização e fazer arte. A leitura do texto “O instante decisivo” (1957), de Henry Cartier Bresson, aproxima-me de questões sobre a composição, sobre o ato intuitivo de fotografar. O autor destaca que o único compasso que o fotógrafo tem são os próprios olhos.

> O único compasso que o fotógrafo tem são seus próprios olhos. Qualquer análise geométrica, qualquer redução da foto a um esquema, só pode ser feita - pela sua própria natureza - depois que a foto já foi tirada, revelada e ampliada. E aí, ela só pode ser usada para um exame "post-mortem" da cena. (CARTIER BRESSON, 1952, p. 20).

Outro autor que dialoga com o meu trabalho é Roland Barthes (1915). Ele fala que a fotografia partilha a história do mundo, “a foto pode mentir quanto ao sentido da coisa, na medida de sua natureza tendenciosa, cheia de intenções, mas jamais quanto a sua existência. A fotografia partilha a História do mundo” (CÂMARA CLARA, 1984, p. 31). Charlotte Cotton, em seu livro “A Fotografia como Arte Contemporânea” (2010), também é fonte inspiradora para o meu trabalho, quando destaca que a fotografia não pode ser compreendida como algo acabado, mas em constante transformação. Esses autores, mesmo que ainda de forma inicial, inspiram meu trabalho como fotógrafo, artista e, também, o meu trabalho como docente na Escola Estadual Boa Vista.

4.1. OS PRIMEIROS MOMENTOS

Estou aprendendo a registrar, a documentar as minhas aulas. Às vezes, é só pela imagem, outras vezes só pela escrita e, às vezes, com a imagem e texto. Tenho um caderno que me acompanha nas minhas aulas. Não é um caderno de artista, mas funciona como um apoio de memória, onde faço minhas anotações, reflexões para repensar e refazer as ideias de hoje, a partir das experiências de ontem (KENSKI, 2003, p. 146).

A professora Cecília Warschauer (1993, p. 61) fala que registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida e que nos permite reler o que foi escrito, desenhado, colado, "com outros olhos". Envolvido com as minhas aulas abro o meu caderno e releio as perguntas feitas por um aluno durante as minhas aulas:

> A fotografia precisa ser interessante para ser vista? Como faço para enquadrar a imagem que eu quero? Hoje na nossa aula de fotografia pensei que às vezes, as coisas são invisíveis para nós. São invisíveis porque não nos interessam. Parece que temos um olhar que vê e não enxerga. Ao voltar para casa, parada no ponto do ônibus, dei uma olhada ao redor, quando observei uma fachada com algumas pichações. Tirei uma foto que diz muito sobre o Brasil que estamos vivendo. Sei que a pichação não é legal, mas quando fala a verdade, continua não sendo legal?
>
> (Anotações do meu caderno de registro)

Figura 6 - Pichação detalhe, prédio abandonado

Fonte: Aluno Arthur Gabriel, 16 anos, 2017.

Mesmo ainda apresentando uma escrita de forma inicial na experiência do registro, as observações, perguntas, inquietações trazidas por esse aluno me levam a questões importantes e que me provocam a pensar sobre o meu caminho com a docência. A seguir falo da proposta pedagógica e artística vivenciada com a fotografia com uma turma de primeiro ano do ensino médio.

4.2. SEGUNDO MOMENTO: DIZER-SE POR IMAGEM

Nem sempre tenho clareza de por onde começar as minhas aulas. Por outro lado, faço um esforço de me aproximar do pensamento de Ana Mae Barbosa, deixando me inspirar pela Abordagem Triangular. Comecei a minha aula com esse grupo de alunos, assistindo a um filme sobre a história da fotografia, o qual trata de forma interessante a história da arte com imagens da época e como a fotografia nasceu e se desenvolveu. Nas aulas seguintes, mostrei algumas máquinas fotográficas, inclusive a máquina que ganhei do meu pai. São máquinas que me permitem explorar questões técnicas de funcionamento.

Para dar mais sentido ainda para as nossas aulas, trago, além da técnica, o filme documentário "*close-up* fotógrafos em ação" (2007). Filme do fotógrafo Albert Maysles, que traz a ação de fotografar como uma maneira de se relacionar com o mundo e com o outro. Uma maneira de estarem conectados com história, espaços, tempos, memórias e lembranças. Enfim, os múltiplos contextos que expressam a nossa maneira de ser e viver. Trabalhar com a fotografia no contexto da escola tem sido uma proposta para as minhas aulas de Arte. Já faz algum tempo que desenvolvo temas que estão diretamente relacionados ao espaço da escola e seu entorno. Assim, propus que o tema dos trabalhos de fotografia fosse a escola, seus espaços, as construções, as relações de amizades, os preconceitos, o espaço da sala de aula.

Iniciamos a nossa ação com uma caminhada pela escola. Um ato simples. Caminhar e olhar. A ideia da caminhada tinha como objetivo mobilizar o corpo e potencializar o olhar e a reflexão. Fazia parte dessa ação deixar-se capturar pelas imagens, espaços, lugares, pessoas, cheiros. O desafio era incorporar, literalmente, o movimento como uma obra. O processo era o elemento central da experiência. Para Francesco Careri (2015, p. 9), o andar é um ato cognitivo e criativo. É um ato que nos faz caminhar por lugares, silêncios, pausas e vazios. Vazios plenos de descobertas e de possibilidades. Foi isso que fizemos. Caminhamos uma, duas vezes pelos vários espaços da escola. Uma aluna de 15 anos, que caminhava muito próxima de mim, me perguntava como poderia, através da fotografia, registrar, capturar, temas mais abstratos, como, por exemplo, o tempo. Me disse: "Quero fazer uma foto da raiz da árvore, que fica ali no pátio da escola". Algum tempo depois, os alunos trazem os seus registros fotográficos, dividem com os seus colegas comentários e observações:

> "Penso muito naquilo que falamos em sala de aula, que a escola não é só um espaço pra gente aprender, mas é também um espaço de convivência, um lugar pra fazer amizades, um lugar que tem coisas que não vemos, não percebemos."
>
> "Escolhi, como tema para a minha ação, o tempo; e para dar forma e sentido à minha ideia, eu escolhi fotografar a árvore do pátio da escola."
>
> "Quero ser como ela, firme cheia de marcas da vida. Bela, em seus detalhes. Resolvi tirar a cor colorida e introduzir o preto e branco no meu trabalho. Acho que assim a fotografia talvez possa potencializar o meu tema escolhido. Sento nas suas raízes que me acolhem e me provocam a pensar sobre mim. É como se ela pertencesse a minha história de vida. Queria ampliar essa foto e colocar na parede do meu quarto para nunca mais esquecer essa imagem."

Olhar para a produção fotográfica dessa aluna me revela um olhar cuidadoso e observador. Uma sensibilidade estética envolvente. Uma delicadeza. Seguimos a caminhada pela escola fotografando muito. Não importava a quantidade de fotos. Importava o que e como os alunos capturavam as imagens. Após essa primeira etapa do trabalho, selecionaram e escolheram o que trazer, o que mostrar, nas rodas de conversa de apreciação das fotos. Cada aluno teve a oportunidade de mostrar, contar da sua experiência, socializar com o outro a sua produção. Foi no encontro da roda de conversa, ação que introduzi recentemente nas minhas aulas, que tive a oportunidade de ouvir e ver

de mais perto a produção de cada aluno. Chamo de roda, quando reúno os meus alunos em torno de um objetivo comum, momentos nos quais o diálogo, a escuta, o respeito pelo outro, a reflexão, são nossas ferramentas.

Para Cecília Warschauer (1993, p. 46), "a roda é uma construção própria de cada grupo". Ela destaca a força que a roda pode ter no encontro de pessoas com diferentes histórias de vida e maneiras próprias de sentir e pensar. Trago a seguir as imagens que foram produzidas durante as aulas e que apareceram na nossa roda de apreciação. Deixei-me levar pelas imagens.

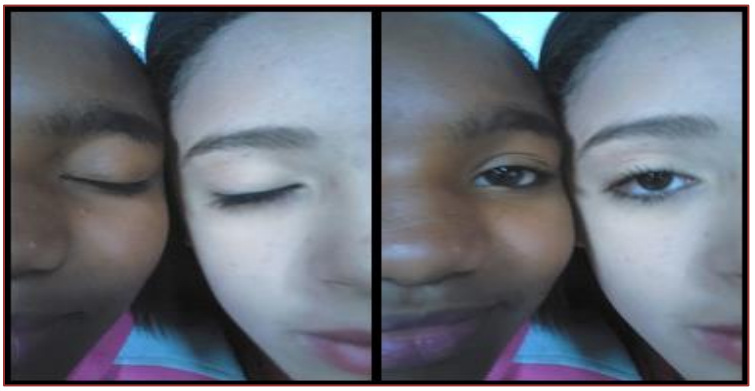
Figura 7 - Foto original

Fonte: Aluna Gabriela Cavalcanti, 15 anos, 2017.

Figura 9 – Flores ignoradas

Fonte: Aluno João Carlos, 15 anos, 2017.

Figura 10– Diversidade e Amizade

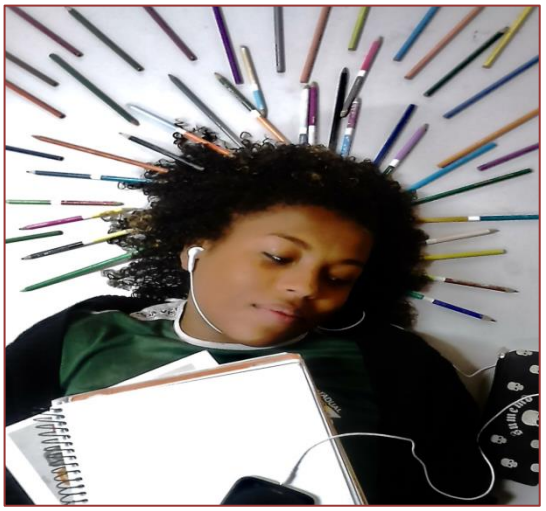


Fonte: Alunas Ana Clara e Maria Luiza, 13 anos, 2017.

Figura 11 – Direitos do aluno

Fonte: Aluna Ane silva, 13 anos, 2017.

Figura 12 – Santa moderna



Fonte: Aluna Jéssica Mendes, 13 anos, 2017.

Figura 13 – Incógnita

Fonte: Aluno Daniel, 15 anos, 2017.

Figura 14 - Propriedade pública

Fonte: Aluna Joyce Almeida, 16 anos, 2017.

Figura 15 – Sol de cada escola

Fonte: Aluna Vitória Andrade, 16 anos, 2017.

Fotografia 16 – Estudo de Perspectiva

Fonte: Aluno Luiz Gustavo, 16 anos, 2017.

Figura 17 – Sobreviventes

Fonte: Aluna Vitória Azevedo, 16 anos, 2017.

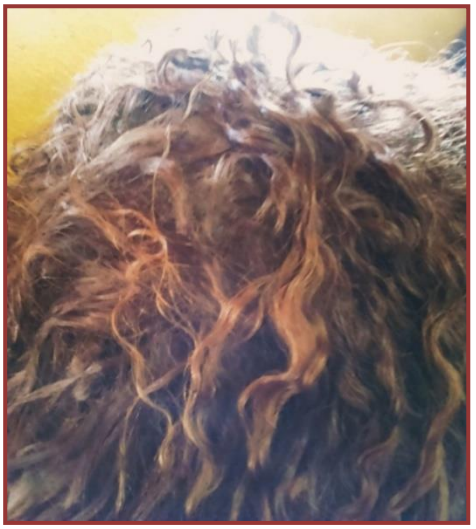
Figura 18 – Sem título

Fonte: Aluno Gabriel Dias, 16 anos, 2017

Figura 21 – Quadro

Fonte: Aluno Victor Gabriel, 16 anos, 2017.

Figura 22 – Fios de pensamento



Fonte: Aluna Jéssica Mendes, 13 anos, 2017.

4.3. TERCEIRO MOMENTO: DIZER-SE POR ESCRITO

Se, no primeiro momento, optei em dizer-se pelas imagens fotográficas, agora era hora de dizer-se por escrito. Assim, após olharem, observarem, fazendo os seus comentários do trabalho do seu colega, trouxeram para a roda as suas narrativas escritas. Como sempre, alguns falam muito e outros menos. Alguns são mais quietos, tímidos e outros calados. A aluna Roberta quebra o silêncio e começa a ler:

> "Não posso falar, não posso ouvir, não posso ver. Sou censurada e sofro na escola por parte de alguns professores que se "acham muito importantes" e de colegas. Sofro com a falta de liberdade de poder manifestar-me na escola do jeito que quero."

Jéssica, rapidamente, emenda e diz:

> "Meus cabelos são montanhas de pensamento. Acho minha ideia bem contemporânea, não é, professor? Em vez de tirar de frente o meu cabelo, tiro por trás da minha montanha de pensamento. Só penso em coisas boas por isso meus cabelos são lindos!"

Eduardo Almeida muda a conversa e fala da natureza.

> "A natureza ainda está aqui. Nunca vi um tucano!!! Achava que tinha que ir até a Amazônia pra ver um. Achei bonito de ver um tucano ali grandioso, reinando entre os galhos das árvores da escola. Essa composição, entre galhos, o pássaro, animal e vegetal juntos, parece uma pintura."

Um outro aluno, que também se sente provocado com a natureza, fala dos galhos das árvores da escola, do céu com fundo azul, texturas e galhos. Victor Gabriel trouxe para a roda uma foto dentro de uma outra foto. Conta do seu processo de fotografar:

> "Queria recortar, mas deixei assim, a visão das partes da escola fotografada dentro dessas colunas. Fui observando a geometria das coisas aqui na escola no final da subida da escada."

Outro aluno, ao ouvir Vitor falar da geometria, faz conexão com a sua fotografia:

> "Lembro de uma aula de perspectiva, e vi que se aplica aqui nessa foto. Acho muito legal ver a escola de um outro jeito e não como uma obrigação. Quero ser arquiteto, e os prédios parecem que tem alma quando você os olha de um outro jeito."

Um outro aluno traz a ideia do sol, da luz, do nascer de um novo dia. E diz:

> "Olho para escola e sinto um vazio. Um vazio que poderia ser preenchido com as nossas histórias, com a imaginação do homem."

Com reflexões muito próximas, vêm perguntas de um outro aluno, que se questiona sobre a perda de tempo que é ir para a escola:

> "Me dói vir pra escola e apreender conteúdos vazios, como matemática, química, pra quê? Nada faz sentido para mim. Será que a escola poderia ser chamada de corredor da tortura? Que temos que atravessar para ser alguém na vida? Gostei da ideia de fotografar. É uma maneira de se expressar sem palavras. Olhei para o chão e vi esse bueiro. Um bueiro que pertence ao esgoto. Foi o que vi."

Sem saber por onde seguir e olhar, um outro aluno diz que não gostou de nada que via:

> "Tive dificuldade de escolher algo que me agradasse. Resolvi dar mais uma volta quando vi algumas flores que estão em um lugar devastado. Eram flores que pareciam que resistiam as pisadas dos meus colegas. Quantas vezes já passei por aquele lugar e nada vi... comecei a achar as flores corajosas e sobreviventes. Fotografar as flores foi como um gesto *d*e resistência de flores esquecidas."

Já quase no final da aula, um aluno diz que a escola nos permite buscar por relacionamentos de amizade, de companheirismo, parcerias e que, talvez, podem ser para resto da vida:

> "Aqui podemos achar também o amor e fazer as nossas primeiras experiências afetivas. Foi aqui que encontrei, meu namorado. Ele me fez pensar e acreditar na força não só do nosso relacionamento, mas também com meus amigos."

No mesmo caminho das relações de afeto e de amizade, duas alunas se fotografam trazendo, a partir da sua experiência fotográfica, questões sobre a diversidade racial. Dizem que são um pouco de cada uma:

> "Eu sou um pouco ela e ela é um pouco eu, de tanto que somos amigas".

4.4. QUARTO MOMENTO: O QUE RESSOA EM MIM?

Está tudo aí. Um pouco de cada um. Como posso olhar para todo o material coletado? Como analisar? O que fazer com tudo isso? O que os alunos me apontam, a partir das suas imagens fotográficas e dos seus textos? Ao olhar novamente as fotos e reler os seus comentários, volta, com toda a força, a minha memória do meu tempo de escola como aluno.

Tive um professor no Ensino Fundamental que me marcou profundamente. Ele levava para escola os seus cadernos de desenhos. Entre uma aula e outra, disfarçadamente, olhava para os seus cadernos. Acho que queria ser como ele. Lembro que ia para casa e tentava desenhar, de memória, os seus desenhos. Talvez, esteja aí o meu encanto com a Arte, com a docência, com esse professor que me marcou profundamente. Muito tempo depois, fui estudar na Escola Guignard, onde outros professores, como Sônia Assis, Tereza Portes, Sônia Laboriau, influenciaram-me na minha caminhada na docência e como artista. Não sei exatamente qual a conexão que faço, aqui, com os trabalhos dos alunos, mas a impressão que tenho é de que, quando olho para as suas produções, me revejo no tempo e espaço da escola como um deles. A monotonia da escola me angustiava e a Matemática não fazia sentido para mim. Fui reprovado quatro vezes nessa disciplina.

Ao repensar sobre a minha trajetória escolar, com todas as dificuldades de sobreviver naquele contexto, os encantamentos com a Arte, História e Geografia deram-me linha e fio para seguir. Deram-me linha e fio para seguir na docência e onde tento acolher as histórias de vida de cada um. Aprendi, com a minha própria história, o que significa resistir aos percalços da vida. Persistir na/com a vida. O meu caminho metodológico na docência segue por uma escuta atenta, com a intenção de criar um espaço, na escola, para o afeto, para as nossas histórias e memórias.

4.5. QUINTO MOMENTO: DE TODOS UM POUCO

Volto o meu olhar para as imagens fotográficas e vejo que está tudo ali. De tudo um pouco e mais um pouco. Ana Clara e Maria Luiza trazem o afeto, a amizade que sentem uma pela outra. Gabriela busca trazer as questões religiosas em um contexto contemporâneo. João Gabriel traz questões sobre a violência para sua obra. Anne chama atenção para o escutar, falar e ouvir como direito de cada um. Jéssica, com a sua vasta cabeleira, transforma os seus cabelos em pensamentos. Um outro grupo de alunos olhou para a natureza, para o céu azul, as nuvens, as árvores, as flores no pátio da escola. Joice, Vitória Andrade e Vitor conversam com o espaço da escola entre paredes, céu e chão. Buscam trazer o sol de cada escola para dentro de nós.

É o sol, o chão, a terra, as árvores, a luz, sombra, os espaços, as relações de afeto, a violência, as flores, os corredores torturantes, os cabelos, as nuvens, os pensamentos, o portão da escola que me apontam para onde dirigiram o seu olhar durante as aulas. A imagem, a fotografia, a arte podem ser narrativas de si para a constituição de uma formação, como pontua Delory-Momberger (2006, p. 365): “a história de vida não é a história de vida, mas a ficção conveniente pela qual o sujeito se produz de si mesmo. Não pode haver sujeito, a não ser em uma história a fazer e é a emergência desse sujeito que intenciona sua história, que conta a história de vida”. Penso que são modos de ser, de falar de si, através da imagem fotográfica. O que as imagens que os alunos me trazem me revelam? Qual dimensão estética e poética que as imagens podem me revelar? Como posso amplificar possibilidades nos modos de ser dos alunos com a Arte, na escola, na vida? Ter um olhar atento ao mundo, à vida, às coisas, captando seu momento decisivo?

4.6. SEXTO MOMENTO: BUSCAR O OUTRO ENCONTRANDO-ME

O menino que começou o seu texto debruçado na janela, continua ali. Encantado com a fotografia, com as imagens e com saudade do seu pai. Deixa-se levar pela saudade que se transforma em desejo de seguir pela fotografia.Trazer para este texto uma

experiência com a fotografia vivida no espaço da escola, durante as minhas aulas de Arte, alimenta-me profundamente no meu processo de criação. Para Lucia Pimentel (2006, p. 311), "o(a) professor(a) de Arte (...) precisa ser um(a) pesquisador(a) constante, 'de plantão'. (...) O ideal é que esteja em atividade enquanto artista, mesmo que não tenha inserção destacada no mercado de arte(...)". Talvez eu seja ainda um professor de Arte em constante plantão.

Gosto de ouvir o que alunos me apontam e me dizem sobre o meu trabalho como artista. Finalizo o meu texto com algumas imagens produzidas por mim em 2014.

Figura 23 – Energia - Picturismo digital, Série brincadeiras com a luz de fotografar

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2014.

Figura 24 – Luz e Energia - Picturismo Digital, Série brincadeiras com a luz de fotografar

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2014.

Figura 25 – Rosa em Chamas - Picturismo Digital, Série brincando com luz de fotografar

Fonte: Acervo pessoal do autor, 2014.

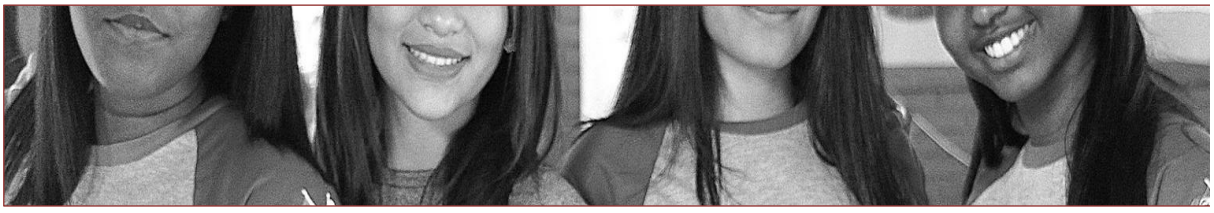
Figura 28 – O que ninguém vê - Lismar Vilela, Série ver x enxergar

Fonte: acervo pessoal do autor, 2017

Figura 29 – Caraça difuso - Lismar Vilela, Série Ver x Enxergar

Fonte: acervo pessoal do autor, 2017.

Figura 30 – Efêmeros - Lismar Vilela, Série ver x enxergar



Fonte: acervo pessoal, 2017.

REFERÊNCIAS

[1] A História da Fotografia. History Channel, Marvel Wonders. 23 de fev. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GyNa1OdJJcg&t=254s>. Acesso em: 29 de mai. de 2018.

[2] BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003. BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

[3] BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.

[4] BARTHES, Roland. A Câmara Clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

[5] BONDIA, Jorge Larrosa, Notas sobre a experiência e o saber de experiência, Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME, Revista brasileira de educação, 2002.

[6] Câmara escura com lente: experiência de Física. Manual do Mundo. Disponível em: <http://www.manualdomundo.com.br/2012/07/camara-escura-com-lente/>. Acesso em: 05 de jan. de 2018.

[7] CAMPANHOLI, Julie A. M. O uso da fotografia na prática docente. São Paulo: Mackenzie. Revista Pandora, n. 49, 2012.

[8] CARERI, Francesco. Walkscapes: andando como prática pedagógica. Editorial Gustavo Gili: Barcelona, 2002.

[9] CARTIER-BRESSON, Henri. O imaginário segundo a natureza. Barcelona: G. Gili, 2004.

[10] CAVALCANTE, Cleber. Construção de uma Câmara escura de Orifício. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/fisica/construcao-uma-camara-escura-orificio.htm>. Acesso em: 04 de fev. de 2018.

[11] COTTON, Charlotte. A fotografia como arte contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

[12] DELORY-MOMBERGER. História de vida e pesquisa biográfica em educação. Paris: Econômica, 2000.

[13] DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

[14] DREYFUS, Rebeca. Close Up, Fotógrafos em Ação. YouTube, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m56VHFlXWdE&t=1s>. Acesso em: 13 de abr. de 2018.

[15] KENSKI, Vani M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2003.

[16] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. O Ensino de Arte e sua Pesquisa: Possibilidades e Desafios. In: FRANCA, Patrícia; NAZÁRIO, Luiz (org.). Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

[17] REY, Sandra. A instauração da imagem como dispositivo de ver através. Revista Porto Arte, Porto Alegre, n. 21, V, I, Jul./Nov. 2004.

[18] RODRIGUES, Simone; TENDLER, Silvio. Fotografia aliada a outras artes. Youtube, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AKl3XZu124I&list=PLOodpHroCYNHdM2BaQXPzDRpc6eWcVhNd&index=7>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

[19] ROUILLÉ, André. A fotografia: entre o documento e a arte contemporânea. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

[20] SONTAG, Susan. (1986). Ensaios sobre Fotografia. Lisboa, Dom Quixote.

[21] TADIÉ, Jean-Yves et Marc. O senso de memória. Paris: Gallimard, 1999.

[22] TENDLER, Silvio. Caçadores da Alma. Youtube, 12 jan. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FEcnzmtOGd0>. Acesso em: 04 de jun. 18.

[23] WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Paz e Terra, 2002.

WEISE, Angélica. A importância das fotografias, 17 de junho de 2014. Disponível em: <http://fastfoodcultural.com.br/a-importancia-das-fotografias/>. Acesso em: 03 de abr. de 2018.

Capítulo 6

A arte contemporânea e a Abordagem Triangular: Conexões possíveis para o ensino de artes visuais[1]

Mauro Roberto Vieira

Resumo: Este artigo tem como foco trazer reflexões procedentes de minhas vivências enquanto professor artista, mediando o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea em uma escola municipal do município de Betim, Minas Gerais. Descrevo e discuto a experiência do ensino de arte contemporânea em conexão com a Abordagem Triangular sistematizada pela Professora e Pesquisadora Ana Mae Barbosa na década de 80, com a finalidade de analisar seus impactos e elaborar uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem de Arte para as séries finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: arte contemporânea, ensino de Artes Visuais, Abordagem Triangular

[1] Orientadora: Profa. Dra. Rosvita Kolb

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco trazer reflexões procedentes de minhas vivências enquanto professor artista, mediando o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea em uma escola municipal do município de Betim, MG. Para tal, trago, como objeto de análise, algumas situações ocorridas durante as aulas de Arte que me conduziram a uma indagação: quais as implicações estão em pauta ao garantir o acesso ao ensino e aprendizagem de arte contemporânea aos educandos potencializando as suas experiências em arte?

Venho, ao longo da minha trajetória como professor e artista, apropriando-me dos preceitos da Abordagem Triangular. Esse movimento tem desencadeado uma dinâmica em minhas práticas em sala de aula, que me inspira e aponta novos caminhos para a docência. Tenho a intenção de refletir sobre as relações entre a Abordagem Triangular e o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea e, concomitantemente a isso, verificar como essa pode contribuir para a sua potencialização.

As principais referências teóricas são: Ana Mae Barbosa (1998, 2002, 2005, 2010, 2012), Katia Canton (2008, 2009) e Lucia Gouvêa Pimentel (2004, 2005, 2013, 2017). Também fazem parte do processo de investigação as produções artísticas e as narrativas estéticas dos alunos da escola onde desenvolvi este estudo.

2. REPENSANDO UM CAMINHO QUE JÁ COMEÇOU

Na prática em sala de aula, enquanto professor de Arte, tenho observado que o ensino e aprendizagem de arte contemporânea é um caminho importante para ampliar as possibilidades de experiências significativas em Arte e, simultaneamente, contribui para a construção e o desenvolvimento crítico dos educandos. O fato de que muitos de nossos educandos, por diversas razões, não terem acesso a outras abordagens de produção de conhecimento, evidencia a necessidade e o direito de vivenciarem experiências significativas, as quais contribuirão para a sua formação integral.

Por muitas vezes, tornaram-se visíveis as inquietações e inseguranças desses educandos que, ao construírem seus objetos artísticos, se limitavam a copiar modelos e a não reconhecerem como arte o objeto artístico de seus pares. Desvalorizam as suas próprias produções, revelavam uma incompreensão de questões da arte, manifestadas em amplos contextos. Penso que muitas dessas experiências foram se acumulando e se cristalizando ao longo de suas trajetórias dentro da escola. No entanto, o professor de Arte deve-se atentar que desenvolver atividades artísticas não é suficiente. Compreendese que "é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando-as, contextualizando-as, motivando a curiosidade e a investigação, interligando Aulas de Arte pressupõem intrinsecamente o trabalho com o pensamento artístico". (PIMENTEL, 2010, p. 212).

A escola tem sido um espaço de complexas relações sociais e culturais, que vão desde as trocas de experiências e culturas, de convivência e acesso às novas formas de conhecimento e significação/ressignificação. Neste contexto, cada dia mais, a arte e o seu ensino e aprendizagem apontam novos modos de percepção e interação com o meio, de modo sensível e crítico Em síntese, o ensino e aprendizagem de arte na contemporaneidade aponta para a importância da imaginação no processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, é inseparável da percepção, da cognição e da emoção. Pressupõe ainda direcionamentos que dialogam diretamente com as demandas dos educandos, inserindo-os em um espaço para a criação, invenção e imaginação. Um espaço

que nos permite estar e sentir o mundo, fazer história, cultura, onde possamos sonhar, cantar, pintar, desejar e imaginar. O espaço imaginativo exige um trabalho contínuo de reflexão e de análise na relação dialógica que o sujeito estabelece com a imagem, devendo ser propiciado e valorizado como postula Pimentel:

> Pensar arte é uma instância do imaginativo, não como espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento. A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível. (PIMENTEL, 2013, p.99)

O ensino de Arte ganha potencialidade em espaços e tempos diferenciados, graças às abordagens e aos olhares – como os de Barbosa (2012) – sobre os quais pude conhecer e utilizar durantes as aulas, e, hoje, defendo e ressalto a importância de sua utilização na formação do sujeito criativo, crítico e participativo. Além disso, ele influencia, de maneira mais ampla, os processos educativos com a valorização dos contextos dos educandos, de suas histórias de vida, suas relações com seus pares e outros sujeitos, sua bagagem cultural e artística. Ou, como diz Barbosa,

> Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. (BARBOSA, 1998, p. 16)

À luz do que diz Barbosa (1998), a reflexão foi imediata: Como é possível construir uma concepção de Ensino de Arte que esteja afinada com a contemporaneidade, com as nossas práticas e com os desejos e interesses dos educandos? Ainda nesse exercício da reflexão, começou a ficar perceptível para mim que quando eu trazia temas que dialogavam diretamente com a vida dos estudantes, o sentido e a relação de como conhecer e fruir arte se alterava. Nos momentos em que as obras de artistas apresentavam temáticas que envolviam questões relacionadas com as memórias, diversidade étnico-racial ou meio ambiente, a dinâmica da aula era nitidamente diferente, pois os estudantes faziam *links* rápidos com as suas vivências. Um processo que deixou claro que era imprescindível trazer para dentro do espaço da sala de aula conteúdos que dialoguem com a realidade social e cultural dos educandos. Se os educandos são bombardeados por milhões de imagens e conteúdos diversos, muitas vezes eles se apropriam dos mesmos, ainda que sejam de repertórios culturais não pertencentes ao lugar exclusivo do saber ou ao lugar de saber exclusivo. Com isso, transitam por outros espaços, criam suas histórias permeadas de emoções e sentimentos, constroem identidades e intimidades com imagens em seus e em outros contextos por onde passam. Narrativas e poéticas contemporâneas são construídas. Uma dinâmica que se relaciona com o que Pimentel considera sobre a arte contemporânea diz que:

> A arte contemporânea é, ao mesmo tempo, condescendência e contradição; apaziguamento e conflito; paridade e incongruência. A arte pública invade os espaços urbanos -, e muitas vezes, os rurais – convidando as pessoas a participarem de sua fruição. As

> tecnologias contemporâneas infiltram-se em todos os espaços, forçando novos pensamentos sobre a necessidade de que arte não seja tratada somente como comunicação, mas tenha territórios estéticosensíveis. (PIMENTEL, 2013, p. 98)

Ou seja, a experiência em arte contemporânea não se limita somente à sala de aula e ao professor de Arte. Ela se manifesta em outros espaços, com pessoas e contextos diferentes dos que habitualmente conhecemos ou frequentamos. Considerando que, por muitas vezes, a arte contemporânea é reportada como uma arte complexa, precisamos nos atentar de que forma damos sentidos ao mundo que nos rodeia, como contextualizamos nossas experiências e como respondemos enquanto sujeitos aos acontecimentos que nos atravessam.

3. A PRÁTICA APONTA UM CAMINHO

Na contemporaneidade, são operadas grandes mudanças no corpo social onde se percebe fluxos constantes de informação e comunicação. Esses fluxos vêm ampliando a interação entre saberes, identidades e culturas e o campo das artes não se tornou indiferente às essas mudanças. Para Mason (2001, p.185), a arte pós-moderna é eclética e pluralista e resiste a qualquer tentativa de purismo, pensamento unilateral, verdade universal ou cultura única. A autora descreve a lógica da sociedade moderna que supervalorizava o novo, negava o passado e impunha uma estética universal.

Diferente do modernismo, o contemporâneo não despreza o passado. Na arte contemporânea, infinitas possibilidades de experimentação são apresentadas desde o Cubismo, no uso de novos suportes e espaços na composição dos trabalhos artísticos. As artes plásticas que até então apresentavam produções artesanais, passam a manifestar com outros meios técnicos. O vídeo e até formas visuais de expressão passam a fazer parte dessa gama de novos trabalhos. Apropriação de objetos – sucateados ou industrializados, o espaço – (natural) land art, (urbano) arte pública, os espaços institucionais – instalações, a ideia - arte conceitual, o corpo – body art e as performances constituem formas de expressão que se aproximam das experiências cotidianas da vida e propõem novos discursos em relação aos sujeitos e objetos de arte e por último uma das tendência é a exploração das experiências em redes[2] e tecnologias.

A arte contemporânea exige uma interação mais fecunda com o objeto artístico. Estabelece uma proximidade com os objetos e coisas do cotidiano numa relação de interação e reciprocidade. A produção artística é ampliada além dos espaços tradicionais, ganhando novos suportes. A arte se aproxima da vida e das coisas do mundo. Para Canton

> a arte ensina a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídos aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de "pré-conceitos", e repleto de atenção. (CANTON, 2009a, p. 12 - 13)

[2] Segundo Cauquelim (2005), no contexto da arte contemporânea, entende-se como redes, relações existentes entre museus e instituições, galerias, críticos, curadores, mercado, artistas e público.

A partir destas reflexões, penso que o campo das Artes Visuais é uma área de conhecimento privilegiado para essa interface entre escola, conhecimento e cultura, trazendo contribuições para as práticas e ações docentes. Assim, pode-se compreender o Ensino de Arte como um espaço de múltiplas possibilidades, de trocas, de escolhas, de contribuições que incidem sobre as nossas práxis e sobre a vida cultural dos educandos no contexto escolar e social. David Thistlewood (2005, p. 114), diz que os estudantes deveriam ter o direito ao acesso à arte contemporânea através de suas práticas. Ele continua a argumentação nos alertando que o perigo reside na simples imitação. Para o autor, a imitação seria bem recebida se estivesse em jogo a aquisição e domínio de habilidades como nos princípios do naturalismo pós-renascentista onde estas aquisições evidenciariam o aprendizado. Ele sugere que "um meio de ensinar arte "contemporânea" produtivamente," deve basearse

> nos conceitos de construção (de uma experiência prática de arte "contemporânea", de *des-construção* do anterior (para acomodar critérios pessoais) e da constante *re-construção* dos conceitos estéticos resultantes. (THISTTHEWOOD, 2005, p. 114)

Essa concepção não concerne a um amontoado de conceitos uns sobre os outros, mas remete à construção de experiências práticas/teóricas de arte contemporânea. Por muitas vezes, a arte contemporânea é vista como uma arte de difícil apreensão. Segundo o mesmo autor, a experiência e a compreensão de conceitos que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem da arte contemporânea são bastante significativos e propiciam transformações a partir de suas práticas.

Nesse sentido, o professor de Arte pode ajudar os educandos a compreender a arte contemporânea ultrapassando os limites de comunicação entre o artista e os seus teóricos e críticos. Estes atuam na linha de frente deste movimento exercitando ações e pensamentos de novas formas de significação estética. Muitos dos novos conceitos desenvolvidos pela arte contemporânea ficam em domínio de críticos e teóricos inviabilizando desta forma a sua compreensão. Disponibilizar informações aos educandos contribui para a compreensão das manifestações da arte contemporânea tornando-a tangível.

Entretanto, somente informações não é o suficiente. É importante que os educandos tenham acesso ao ensino de arte contemporânea, não só pela sua potencialidade, mas pela possibilidade que ela nos coloca a transitar por diversos caminhos. Caminhos onde o conhecimento seja construído em um diálogo permanente entre/com as pessoas promovendo o diálogo entre a arte e o mundo Penso que a arte contemporânea pode contribuir para nos apontar novas experiências, uma vez que ela pode trazer à tona questões relacionadas às memórias, às narrativas, às identidades, aos espaços, aos lugares, às tecnologias e ao corpo. O ensino e aprendizagem de arte contemporânea nas aulas de Arte traz possibilidades infinitas afinadas com o "espaço-tempo de pensar" onde o professor e os educandos possam se apropriar de suas experiências pessoais e coletivas e o mundo do qual fazem parte.

4. ABORDAGEM TRIANGULAR E O ENSINO DE ARTE CONTEMPORÂNEA: UMA CONEXÃO POSSÍVEL NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

A Abordagem Triangular defende uma concepção de construção do conhecimento em arte baseada na inter-relação da experiência com a decodificação e com a informação. Esses elementos quando inter-relacionados são um importante referencial para que o professor de Arte potencialize suas práxis e as experiências dos educandos. Barbosa ao sistematizar a Proposta Triangular escolheu a expressão "leitura"[3] da obra de arte em lugar do termo "apreciação" que também não pode ser entendida como um simples deslumbramento, deleite ou gozo emocional. A autora postula que "A palavra leitura sugere uma interpretação para qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador" (BARBOSA, 2012, p. XXXII).

A Abordagem Triangular para o Ensino de Arte não é um método que deve ser seguido para aprender arte, mas envolve três ações complementares aos modos de como se aprende arte. Para que o educando tenha uma aprendizagem significativa é necessário que as três ações estejam conectadas. Caso isto não aconteça, estaremos apenas ensinando uma técnica e não possibilitando que estes no seu fazer registrem suas marcas pessoais. Nesse sentido, as três ações da Abordagem Triangular, ler obras de arte (fruir) contextualizar arte e fazer arte (produção) são integradoras no processo de ensino e aprendizagem em arte.

A Abordagem Triangular opera com essa articulação ou rede cognitiva de aprendizagem. Amplia as experiências estéticas dos educandos no processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea desde que estejam integradas as ações de fruição, contextualização e produção. Destacar uma de suas ações como independente das outras duas ações é condenar a possibilidade de uma aprendizagem significativa ou da rede cognitiva de aprendizagem. Quando integradas, a aprendizagem se torna significativa e o educando se vê como sujeito participativo capaz de dar sentido às coisas, aos objetos e ao mundo.

5. DA ESCOLA PARA INHOTIM: VÁRIAS POSSIBILIDADES

O professor de Arte pode ajudar os educandos a descobrir e a desenvolver habilidades através de uma leitura mais contundente de suas participações no processo educacional e das relações que se estabelecem com o conhecimento, da compreensão de fatos históricos contextualizados, da interação, da capacidade de investigar e de pesquisar, da percepção do sujeito como produtor de cultura, da habilidade de se expressar e comunicar-se criativamente. Por várias vezes, no horário de recreio, a coordenação da escola expõe aos professores problemas que necessitam de intervenções para que sejam solucionados. Certo dia, foi-se exposto um problema envolvendo a sujeira deixada pelos alunos após o término das aulas. Ao chegar à sala, propus essa mesma discussão em relação ao lixo para os alunos. Nesse momento percebi que um dos alunos descartava uma folha de papel do seu caderno de desenho e resolvi fazer uma intervenção sobre o desperdício e uso inadequado dos materiais escolares utilizados em sala de aula e na escola.

[3] Ana Mae Barbosa ao sistematizar a Abordagem Triangular utilizou o termo *leitura*. Contudo, atualmente, vem sendo substituído pelo termo *fruição*. Pimentel, postula que a "fruição, inicialmente percebida como ato de prazer, irá propiciar outras percepções do objeto que não prescindirão do conhecimento em constante construção". (PIMENTEL, 2010, p.213)

Estava com uma turma do nono ano, alunos entre 14 e 15 anos de idade. Para dar continuidade à discussão peguei uma folha de papel e perguntei para a classe o que estava na minha mão, obviamente a resposta foi: "uma folha". Amassando a folha perguntei novamente se ainda era uma simples folha de papel: alguns afirmavam que sim, outros que não. Nesse instante, joguei a bolinha de papel dentro do cesto de lixo. E em um gesto intuitivo, fui em direção ao cesto e peguei o que era uma folha, e depois uma bolinha de papel e a fixei no teto da sala de aula. Nesse momento a aula acabou e a discussão e reflexão ficou para outro dia.

Ao receber outros alunos na sala com o teto quase cheio de bolinhas de papel, surgiram questões como: "É uma intervenção artística ou apenas são bolinhas de papel ocupando um espaço?". Limitei-me neste momento a devolver a pergunta: "digam-me o que vocês acham?". E os alunos perguntaram: "Então qualquer um de nós pode fazer arte?" "Qualquer objeto pode se transformar em obra de arte?". Na aula seguinte, para dar continuidade sobre a discussão da aula anterior, projetei a imagem da obra de Marcel Duchamp *Roda de bicicleta, 1913*, na parede da sala de aula. Muitas perguntas surgiram como: "O que acham desta imagem?" "Vocês veem algum significado nesses objetos?" "Por que alguém colocaria uma roda de bicicleta sobre um banco?" "Faz sentido uma obra assim em algum museu, ou galeria de arte?" "Essa obra foi considerada como arte?".

Alguns alunos tentaram estabelecer conexões entre a obra de Duchamp e a Instalação das bolinhas de papel. Outros ampliaram esta conexão mencionando imagens e/ou objetos do seu cotidiano, objetos de seus avós, com espaços de suas casas, com experiências da infância de montar e desmontar objetos e brinquedos. Novas questões surgiram como: "para fazer arte precisa ser famoso?" "A oficina do meu avô pode ser um lugar onde tem arte?" "Será que nós fazemos arte?". Mais perguntas sem respostas foram se acumulando nas nossas discussões em sala. A escolha da obra de Duchamp partiu de um aproveitamento de uma atividade que se encontrava no livro de Língua Portuguesa da turma. Julguei-a apropriada para, naquele momento, provocar a discussão sobre a arte contemporânea. Refiro-me, obviamente a um recorte; várias outras questões sobre a arte contemporânea foram levantadas, pois, concomitantemente a essa discussão, havia programado a visitação ao Instituto Inhotim[4], tendo trabalhado também com o acervo antes da visita.

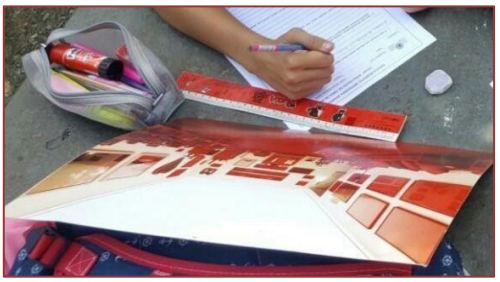
6. NA ESCOLA: AULAS NO PÁTIO

Antecipando e preparando para o tipo de obra que encontrariam em Inhotim, levei os alunos ao pátio da escola, para debaixo de algumas árvores. A minha intenção era de ajudá-los a consolidar a ideia de que as obras de arte poderiam estar em muitos lugares e espaços além das galerias e museus: parques, praças, casas, cinema, teatro e, por que não, no pátio da escola? Com a intenção de que os alunos pudessem aproveitar ao máximo a nossa visita à Inhotim, planejei algumas aulas apresentando artistas do acervo do mesmo. Iniciei a aula amarrando nas árvores várias pranchas com imagens que ganhei do setor de Arte e Educação de Inhotim. São pranchas de artistas que trazem a imagem de um lado e informações das obras do outro lado.

[4] Instituto Inhotim é a sede de um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil. Desenvolve atividades de conservação, exposição e produção de trabalhos contemporâneos de arte e ações educativas e sociais. Está localizado em Brumadinho (MG), a cerca de 60km de Belo Horizonte. (INHOTIM, 2008)

No primeiro momento, a intenção era a de permitir que o grupo fizesse apreciações estéticas: apenas ficar em silêncio, parar, olhar e contemplar. Observei que o olhar de alguns alunos era a de como se estivessem em uma exposição. Outros ficaram conversando, rindo, passando rapidamente pelas obras expostas. Outros se cutucaram, empurraram e fizeram comentários.

Foto 1: Intergindo com a imagem



Fonte: Fotografia do autor.

Em um segundo momento, depois da observação, pedi que falassem um pouco sobre o que tinham visto e percebido. Sentamos em roda para ouvir e socializar: era a hora de ouvir e apreender com o outro. Hora de potencializar as observações e opiniões dos adolescentes.

Em um terceiro momento, convidei os grupos formados por quatro alunos para que escolhessem uma das pranchas penduradas na árvore. Entre inúmeras pranchas apresentadas, as obras escolhidas foram Desvio *para o vermelho: Impregnação I, Entorno II, Desvio III*, (1976-1984) de Cildo Meireles; *Invenção da cor, Penetrável Magic Square #5*, *De Luxe*, (1977) de Hélio Oiticica; *Elevazione*, (2000-2001) de Giuseppe

Penone; *Forty Part Motet*, (2001) de Janet Cardiff; *Troca-Troca*, (2002) de Jarbas Lopes; *By Means of a Sudden Intuitive Realization*, (1966) de Olafur Eliasson; *Bisected Triangle*, *Interior curve*, (2002) de Dan Grahan; *Beam Drop Inhotim*, (2008) de Chris Burden e *Sem título, da série Catrimani*, (1971) de Claudia Andujar. Eles tiveram um tempo maior para conversar, dialogar, opinar, analisar e interpretar a obra escolhida, partindo do pressuposto de que o tempo é fundamental para se buscar no objeto artístico vários significados e de diversas maneiras. Logo depois, entreguei uma ficha com as seguintes questões: “O que chamou sua atenção nessa obra?” “Que tipo de sentimentos e ideias essa obra te provocou?” “Essa obra trata de alguma questão humana significativa?” “O que ela significa para você?” “Qual o tema que é abordado na obra?”

Em seguida, foi feita a apresentação dos grupos sobre as obras escolhidas, com as informações e suposições que construíram a respeito das mesmas. Fiz links com as respostas dos outros educandos, com espaço para que os educandos mudassem seus pontos de vistas iniciais, mesmo a partir de respostas de outros educandos que os conduzem a outras conclusões. Nessa dinâmica, os mesmos passaram a perceber que não existe um único ponto de vista diante de um objeto artístico, que não existe uma maneira única ou certa de olhar e que as opiniões podem ser questionadas, revistas ou reformuladas.

No final das nossas aulas, ouvi alguns educandos dizendo que não imaginavam que eles seriam capazes de se aproximar um pouco mais da arte, que no começo do estudo sobre arte contemporânea a achavam difícil, mas que depois das experiências tudo fazia mais sentido. Ao ouvir os educandos e analisar todo o processo, percebi que o mesmo se aproximou do que Pimentel postula quando diz que "o tensionamento entre imaginação e imagem é uma operação cognoscível, estando relacionada à imaginação cognitiva, no sentido da construção, conhecimento e expressão" (PIMENTEL, 2013, p.101). Ampliando essa reflexão, Barbosa diz

> Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade. (BARBOSA, 2012, p. 5-6)

No Brasil, o acesso aos códigos da cultura erudita foi sonegado às camadas mais pobres da população impedindo sua mobilidade social. Para que para esta mobilidade social aconteça, torna-se necessário a inter-relação das diferentes classes da sociedade. As escolas, museus e centros culturais são instituições insubstituíveis não só no acesso e mediação do público com a arte, mas também no entendimento do que é ou foi artístico e culturalmente produzido. Tanto o acesso, como a mediação são indispensáveis para a apreensão da experiência estética, aqui entendida como capacidade ampla de fruir e dar sentido ao mundo.

A experiência estética aborda emoções, sentimentos, sensações e pensamentos. Traz intimidade, confiança e afetividade ao que antes talvez seria refutado ou ignorado. Sobre a experiências, Larrosa diz

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um toque de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo ao tempo. (LARROSA,2015, p. 25)

Com estes conhecimentos e indagações iniciais partimos enfim para a visita em Inhotim onde os alunos teriam oportunidade de ampliar suas percepções e experiências em arte contemporânea. Experiências particulares e subjetivas nos acontecimentos compartilhados coletivamente. As experiências na sala de aula podem ser potencializadas à medida que fazem conexões com a experiência de outros espaços. Pois, é importante que os educandos vivam outras experiências em espaços diversificados, possibilitando outras experiências cognitivas, corpóreas, materiais e subjetivas.

7. INHOTIM: O ENCONTRO COM AS OBRAS

Na visitação a Inhotim no dia 31 de agosto de 2017, os estudantes foram orientados a levar celulares, máquinas fotográficas, cadernos de anotações, um mapa do espaço e um roteiro das obras expostas. Houve todo um planejamento que levou em conta o translado, alimentação, o número de professores e educandos na visitação, número de obras a serem visitadas, o percurso da visita, o tempo disponibilizado e principalmente que dos educandos compreendessem os espaços como construções sociais. Pensados, ocupados social e esteticamente.

O grupo de 120 alunos foi dividido em 6 subgrupos de no máximo 20 estudantes acompanhados por um arte-educador de Inhotim e um professor da escola. Antecipadamente, conversei com os arte-educadores responsáveis pela mediação em Inhotim sobre a importância de os estudantes entrarem em contato com as instalações das obras que foram estudadas através das pranchas na escola.

É necessário oportunizar aos nossos educandos o contado com obras que podem potencializar suas experiências corpóreas. Pois, o Ensino de Arte na contemporaneidade, aponta para que a cognição, percepção, imaginação e emoção se manifestem inseparáveis.. Essas questões têm sido alvo de preocupação de vários pesquisadores que apontam para a urgência de se incluir os anseios dos jovens no currículo. O pesquisador Miguel Arroyo no bojo de suas pesquisas, sobretudo no livro "Currículo, território em disputa" (2016), frisa que a escola deve discutir com seus profissionais qual o papel que ela tem assumido, quais ações deve discutir para construir um currículo que vá ao encontro dos anseios do perfil dessa nova juventude, com a realidade escolar, diante da realidade de um novo paradigma.

Em sala tentei resgatar novamente a compreensão sobre as experiências em Inhotim e o quê despertaram nos alunos. Esta prática foi feita através de debates em sala de aula, anotações e fotografias registradas pelos educandos. Abaixo alguns trechos mais significativos recolhidos, de alunos de 14 anos. Ao ser indagada sobre quais sentimentos a obra de Claudia Andujar, da série Catrimani (1970-1972), lhe despertou, a aluna VDS, respondeu:

"Tranquilidade e paz. Trata-se de um ensino sobre os indígenas, seu modo de vida, o contato que eles tiveram com os brancos e também a relação que eles estabelecem com a natureza".

Embora saibamos que os alunos possuem contato com a história indígena, do quanto que foram expropriados de suas terras e suas relações tensas desde a chegada dos brancos, foi possível ver, através da resposta da aluna, que esta interpretação mexeu com seus sentimentos, o que pode ter trazido uma interiorização dos conteúdos aprendidos.

Para a mesma pergunta, mas na ficha de apreciação da obra Bisected Triangle, Interior Curve, de Dhan Graham (2002), o aluno MAF respondeu: *"Uma ideia que eu posso imaginar que poderia ser diferente, trouxe felicidade. Uma maneira diferente de nos ver e ver o outro".*

Estes sentimentos se repetiram na ficha de MFM:

"Me trouxe a ideia de abrir mais a visão perante às pessoas, a enxergar os outros lados positivos e negativos que elas possuem".

Novamente, na ficha da obra Desvio para o vermelho: Impregnação e entorno, de Cildo Meireles (1967-1984) este tipo de sentimento é exposto pela aluna CRP:

"Me causou uma tranquilidade ao ver que tudo se encaixa perfeitamente. Para mim ela trata dos padrões e de como na sociedade todos têm que ser iguais, mesmo não sendo".

Estas ideias mostram uma possível interiorização para algo que nós, educadores, tentamos de diversas formas tocar: a valorização de si mesmo, a valorização do outro e o respeito pelo mesmo, se enxergar e enxergar a todos enquanto humanos.

Na ficha da obra By means of a Sudden Intuitive Realization, de Olafur Eliasson (1966), a aluna FGMB expressou:

"Me provocou sentimentos bons, leveza e alegria. Esta obra significa um pouco de sentimentos de vida, sobre os conflitos dos humanos ficarem longe da natureza".

E em Elevazione, de Giuseppe Penone (2000– 2001) a questão da relação homem-natureza volta a aparecer:

Indagada sobre os aspectos que mais lhe chamaram a atenção a aluna MFN respondeu: *"Foi o fato de as árvores parecerem estar sendo sustentadas por outras. Ela é apenas um tronco de árvore, sem as folhas, presas por pés de aço, dando a impressão de que ela é sustentada pelas árvores ao seu redor"*.

Já em relação à pergunta de quais sentimentos a obra provocou, a mesma aluna respondeu: *"Tristeza. Acho que essa obra quer retratar o desmatamento do meio ambiente.*

Por exemplo: o desmatamento fará que de todas as árvores só restem apenas o tronco. É uma forma de chamar a atenção da população para um tema que estamos vivenciando".

Para a mesma ficha e para a mesma pergunta, a aluna FFG respondeu: *"Tristeza ao ver como estamos destruindo a natureza. Ela é significativa, pois mostra como a sociedade está matando a natureza sem remorso algum. Esta obra mexeu muito com os meus sentimentos em relação ao assunto".*

Por estes trechos vemos o quanto o tema meio ambiente, tão amplamente estudado em nossa escola pode ser percebido por outro olhar. Foram estas percepções, emoções, sentimentos e pensamentos que motivaram para a exposição *Help*, na Feira de Ciências, que será abordada mais adiante. Nessa perspectiva, é possível associar estes registros dos educandos ao que Barbosa diz que "o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador" (Barbosa, 2012, p. XXXIII).

8. DE INHOTIM PARA ESCOLA: O QUE FICOU PARA NÓS?

Posteriormente a visita, uma aluna contou que seu pai trabalhou como Encarregado Central na obra *Beam Drop Inhotim*, (2008) de Chris Burden, exposta em Inhotim. O comentário da aluna gerou uma da discussão sobre "quem produz" e "quem executa" a obra. Foi quando respondi que na arte, em várias situações, o artista elabora o projeto, constrói um conceito sobre a obra e a sua execução pode ser feita por outras pessoas. A aula acabou com o comentário de um outro aluno dizendo: "*Então, o pai da Vitória faz arte contemporânea?*".

Após esse primeiro momento, as discussões e depoimentos me deram indícios ou pistas do que poderia ser retomado nas próximas aulas para seguir na abordagem sobre a arte contemporânea. Ficou claro, por exemplo, que seria interessante tratarmos de questões acerca de diversos conceitos, como o de instalação, de intervenção artística,

interatividade, arte, além dos diferentes temas levantados a partir das visitas às galerias e instalações de Adriana Varejão, Claudia Andujar, Tunga, Hélio Oiticica, Cildo Meireles, George Bure Miller e Janet Cardiff, Olafur Eliasson, Giuseppe Penone ou Chris Burden, que mexeram profundamente com o imaginário dos educandos.

Uma delas, a Galeria Cosmococa (2010) de Hélio Oiticica e Neville D' Almeida[5], reúne muitos atributos e características da arte contemporânea, como a reconfiguração do espectador fazendo parte da obra de arte, convidando o espectador a ter uma atitude ativa diante da obra de arte. Hélio Oiticica propõe uma experiência efetiva de liberdade e reinvenção do corpo que foi socialmente disciplinado e consequentemente se tornou sedentário. Cosmococa possui cinco espaços sensoriais onde o espectador pode interagir com materiais diversos e supostamente inusitados para uma obra de arte como colchões, travesseiros, água, redes, balões, música e projeções audiovisuais. São espaços interativos nos quais o espectador é provocado a brincar, pular, gritar, andar, caminhar, ouvir sons diversos, se divertir e interagir, rompendo a ideia de um espectador passivo.

Dando prosseguimento, antes de iniciar o percurso da visitação, pedi aos alunos que registrassem suas impressões e experiências vivenciadas. Diante do impacto e reflexões que as obras em Inhotim deixaram, foi definido que nas aulas seguintes retomaríamos o assunto e dessa maneira os alunos com suas anotações, fotos, informações, puderam conversar e compartilhar as suas impressões sobre a visita a Inhotim. Foi uma conversa carregada de emoção, entusiasmo, com vontade e desejo de querer voltar.

Muitos alunos chegaram a comentar que na arte contemporânea, eles podiam, além de ver a obra, tocar, pisar, pular, rolar, ouvir, sentir e conhecer. Claro que essa fala deve ser compreendida para as obras que eram autorizadas essa interatividade. Algumas falas dos alunos se referiram à arte contemporânea como: "*A arte contemporânea é um tipo de arte que faz parte dos dias de hoje*". "*A arte está sempre se inovando para expressar tudo que surge no mund*o" "*Que ficou clara a importância da arte contemporânea na nossa sociedade*". E por fim, outro destacou "*Parece que a arte contemporânea é também uma arte mais livre, que não precisa se encaixar em nenhum padrão, possibilitando diversos significados em apenas uma peç*a".

Observando os depoimentos, tornou-se oportuno problematizar algumas falas com a seguinte reflexão: "Será que a arte contemporânea é um terreno do vale-tudo?"

Após a visita a Inhotim, realizamos duas instalações em sala de aula. Uma delas, foi com barquinhos (dobraduras) e a outra com os lápis de cor encontrados no chão da escola e doados por colegas e alunos de toda a escola. Esses materiais utilizados tão corriqueiramente no dia a dia escolar ganharam nova significação estética na construção de um objeto artístico. Deve-se levar em conta o envolvimento dos alunos, as campanhas realizadas para adquirir os materiais, a mobilização e o envolvimento dos estudantes de outras turmas e as provocações causadas no coletivo e na escola como um todo.

[5] Neville Duarte de Almeida nasceu em Belo Horizonte, MG, (1941). Cineasta, roteirista, escritor, ator, fotografo, artista multimídia, ligado a arte contemporânea, instalações, objetos de arte e performance. Em 1973, realizou com o artista Hélio Oiticica, (1937-1980), uma série de instalações, conhecida como Cosmococa, também conhecida como Quase Cinema, que vieram a ser as primeiras Instalações Audiovisual Interativas e Sensoriais da história, da Arte Contemporânea. (INHOTIM, 2008)

Foto 3: Instalação nono ano – Barquinhos de papel

Fonte: Fotografia do autor.

As intervenções realizadas no espaço da escola romperam com a monotonia da mesma em relação à organização do seu espaço físico e geraram muitos comentários. Dentre muitos comentários por parte dos educandos e professores da escola, um de repúdio, me marcou profundamente. Diz respeito ao depoimento da professora do turno da tarde que trabalhava com os alunos do 1º Ciclo. Ela se posicionou reclamando da Instalação realizada no teto da sala de aula feita pelos alunos do turno da manhã. Sua principal argumentação defendia que a Instalação deveria ser retirada do teto, pois seus alunos por serem menores não conseguiam se concentrar e canalizar atenção nas aulas e que os mesmos compartilham de maneira contínua as percepções/sensações com os colegas. Como resisti a retirada da Instalação, fizemos uma intervenção pedagógica com os alunos da tarde para que os conflitos fossem amenizados.

As intervenções artísticas dos educandos feitas no teto da sala de aula foram uma adequação do que o espaço escolar oferece. Sempre foi um desafio tanto para mim como professor de Arte, quanto para os educandos a utilização do espaço da escola para a criação e exposição dos objetos artísticos. O espaço que deveria ser democrático e significativo para todos que ali convivem, se tornou um território muitas vezes disputado.

Os espaços da escola respondem a uma normatização do seu uso desafiando e dificultando a expressão da arte na escola. As intervenções trouxeram provocações, estranhamentos e discussões. Despertou novos olhares em relação à arte e ao seu ensino e aprendizagem na comunidade escolar como um todo.

9. ARTE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Partindo destas reflexões sobre a experiência na sala de aula e fazendo uma ponte com a nossa ida para Inhotim, propus aos alunos do nono ano a participarem do Projeto Praticando Ciência V da nossa escola, o qual culminaria com a Feira de Ciências aberta ao público. Estava claro para mim que os alunos poderiam fazer uma intervenção artística com o foco ambiental e que esta intervenção deveria manifestar o ponto de vista da Arte em relação às questões ambientais, mas não estava claro o que exatamente faríamos. E como conectar a arte com o Projeto Praticando Ciências? Comecei a retomar algumas obras de Inhotim que abordam a relação da arte com a natureza, como a obra de *Sem título, da série Catrimani*, (1971) de Claudia Andujar, *Elevazione*, (2000-2001) de Giuseppe Penone e *By Means of a Sudden Intuitive Realization*, (1966) de Olafur Eliasson. A obra de

Claudia Andujar reúne centenas de fotografias retratando seu envolvimento com a Amazônia Brasileira e com o povo indígena Yanomami e sua intenção é ampliar as discussões sobre os povos indígenas e não indígenas. Suas fotografias atribuem o engajamento político com a produção artística de forma poética. Giuseppe Penone é um artista com experiências consolidadas da arte Povera que se expressava com materiais não convencionais em contraponto com a arte Conceitual. Como artista realiza obras diretamente na natureza tornando o diálogo complexo ao elaborar técnicas complexas de escultura. Já Aliasson, reflete a recriação artificial de fenômenos artificiais repensando a relação do homem com a luz, tempo, a gravidade, o movimento e o som utilizando recurso da própria natureza como vapor, água, vento e sol; modificando nossa cisão de mundo com o envolvimento de aspectos lúdicos. Essas três obras se convergem trazendo reflexões sobre as questões das nossas relações com a natureza e suas contradições.

Fazendo conexões com as questões ambientais trazidas por estes artistas contemporâneos, assistimos os filmes: *O Rito da natureza*, *Lixo Extraordinário e Powaqqatsi: a vida em transformação.* Não podemos perder de vista que o Cinema é a expressão artística mais próxima do cotidiano dos educandos. Este tipo de mídia, não só tem grande aceitação entre os educandos, como também amplia as possibilidades de significados e concepções das coisas, subjetiva nossas emoções e pensamentos, amplia a leitura de mundo e também colabora para a formação do nosso senso estético.

Uma outra contribuição da Roda de Conversa foi a reafirmação dessa ação como espaço democrático e dialógico, de curiosidade e de escuta. Nela foi possível perceber que as trocas de experiências edificam a criticidade dos educandos de forma participativa.

Fonte: Fotografia do autor.

Percebe-se que através dessas ações, os caminhos tomados como os acessos às obras, os artistas, a fruição e os diálogos contaminados pela contextualização influenciaram na produção dos educandos. Surgiram temas como poluição, queimadas, o rio poluído de Betim, o desastre ambiental de Mariana, devastação da Amazônia, a exploração do minério nas regiões perto de Betim e a questão das queimadas. Depois de algumas conversas entre os alunos, decidimos pelo tema das queimadas. Depois do tema escolhido, os alunos começaram a pensar como desenvolver um trabalho artístico em nossa escola. Como naqueles dias havia chovido muito em toda a região da cidade de Betim, algumas árvores foram levadas ao chão pelo vendaval que ocorrera. Assim que vi

as árvores no chão da rua da nossa escola, vislumbrei ali uma possibilidade no desenvolvimento do trabalho na escola buscando uma ponte com as questões ambientais.

Imediatamente, entrei em contato com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente e o Setor de Podas e Jardins se prontificou em dividir os troncos em centenas de partes, pois pelas suas dimensões originais não era possível levá-los para dentro da escola. Conseguimos que os enormes troncos se transformassem em cento e cinquenta cortes com diâmetros que variam entre 20 cm a 40 cm. Trabalhar com estes materiais foi bastante inusitado, uma vez que a carência de materiais na escola é enorme, se manifestando em muitas vezes em trabalhos bidimensionais. Os educandos se encantaram com a tridimensionalidade, com o peso da madeira, as texturas, o cheiro, os tamanhos e as diferentes formas. É bastante comum na escola buscar alternativas para suprir carências materiais dos educandos e da escola como um todo. É clara a ausência de um projeto de vontade política e pedagógica de investimento nas condições materiais e pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento artístico dos educandos.

A sala de Arte que deveria ser uma sala ambiente, não corresponde aos objetivos de fruição, contextualização e produção do ensino e aprendizagem de arte. Quase sempre parte do professor uma negociação constante da apropriação dos espaços escolares e seus tempos. Pensar em transformar os troncos das árvores em uma Instalação, foi uma escolha dos alunos. Dependendo do número de turmas a serem atendidas para as aulas de Arte em um determinado dia, tínhamos no chão do pátio todos os trabalhos das turmas previstas. A cada dia, quando dispostos no chão, formavam diferentes e interessantes composições à espera da secagem das tintas utilizadas sobre os desenhos realizados. Por vezes, o trabalho era interrompido pela fragmentação do tempo escolar e contava com a cooperação de alguns alunos para guardá-los

Foto 7: Instalação Help

Fonte: Fotografia do autor.

Foto 8: Instalação Help

Fonte: Fotografia do autor.

Em outras aulas – como as de Geografia e de Ciências – os alunos buscaram outras informações que não eram especificamente da Arte, mas que poderiam ajudá-los na elaboração da proposta. Encontros e discussões entre as disciplinas de Arte, Ciências e Geografia foram realizados com maior frequência e a interdisplinaridade[6] foi, aos poucos, sendo construída com a confluência de diversos saberes. Nesse momento, ficou claro o

[6] Segundo Brandão (2008, p.24), a interdisplinaridade promove a integração de alguns conceitos e métodos oriundos dos diferentes campos disciplinares e trabalha em uma região comum em que estes são válidos. Não há uma mudança estrutural interna a cada campo e nem um contágio ou deformação deles. Há diálogo, mas este diálogo restringe-se ao que é voz comum na intersecção entre essas disciplinas ou à mera transferência de leis de uma disciplina a outra.

potencial das ações da Abordagem Triangular no que diz respeito à uma conexão direta com abordagens multiculturais, à intersecção de conteúdos entre as mais diversas áreas, como, por exemplo, com a questão ecológica. Na contemporaneidade, são assertivas as escolhas por epistemologias que rompem com estruturas hierárquicas do saber. A Abordagem Triangular é uma epistemologia pósmoderna sistematizada para o Ensino de Arte que consegue dialogar com outros campos do saber dando sua contribuição para a construção do conhecimento sem se fechar em si mesma. A Abordagem Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, (BARBOSA, 1998, p. 41)

Perguntas como: "quais animais são atingidos pelas queimadas" e "quais animais estão em extinção", faziam parte dos questionamentos do grupo. Não lhes foram dadas as respostas, mas orientados a pesquisar. Eles foram buscar mais informações na biblioteca, em diferentes livros, além de terem assistido filmes com a temática da queimada. A instalação recebeu o nome "Help", sugestão dada por um aluno que disse que a terra está pedindo socorro. Assim que chegaram as toras na escola cada aluno pode escolher uma para sua produção. As escolhas foram feitas pelos próprios alunos optando pela forma, textura das linhas e desenho da própria madeira. A produção e montagem do trabalho demorou alguns dias, uma vez que o processo de criação envolveu a escolha do lugar adequado para colocar a instalação, incluindo uma montagem coletiva.

Foto 9: Instalação Help - Projeto Praticando Ciências V – 23 set de 2017

Fonte: Fotografia do autor

Nessa experiência, o processo de produção deixou claro a importância de o educando estar capacitado para a compreensão de sua construção em um constante ir e vir, desconstruir e construir, significar e ressignificar.

10. OUVIR O OUTRO PARA (RE)CONHECER-SE

Após a montagem feita em grupo, quando cada um teve que aprender a dialogar com o espaço do seu trabalho e também com a produção do outro, novas questões tomaram conta do grupo de alunos. Era hora de aprender a ouvir e assimilar comentários de colegas, professores, pais e familiares que foram visitar a feira. Tarefa difícil para alguns, mas nem tanto para outros. Alguns alunos muito entusiasmados com a sua produção artística fizeram um tipo de registro para ouvir e observar a reação das pessoas.

Ouvir e ler os depoimentos, que foram recolhidos e anotados durante o evento e que estavam diretamente envolvidos com a concepção e montagem da instalação, nos aponta várias direções. Uma delas é a de que atingimos o público visitante, uma vez que a intenção era ouvir o outro para poder repensar o trabalho.

11. CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste trabalho, constatei que a Abordagem Triangular através de suas ações (fruir, contextualizar e produzir) pode contribuir para o ensino e aprendizagem de arte contemporânea. Suas ações por serem interligadas, interativas e dinâmicas possibilitam o diálogo com outros saberes na construção do conhecimento potencializando as experiências estéticas dos educandos dando sentido às suas experiências particulares e subjetivas. Sendo a arte contemporânea uma arte que se manifesta no aqui e no agora, o seu ensino e aprendizagem se deu através de suas experiências práticas em um contínuo movimento de ir e vir, construir e desconstruir, explorando espaços, obras e contextos além dos muros da escola. Foram através destas experiências que os educandos apreenderam e construíram outros saberes e consequentemente descobriram novos caminhos.

Outro aspecto bastante positivo foram as contribuições da Abordagem Triangular na construção de uma relação dialógica dos educandos com o conhecimento em arte, entre os próprios educandos e o professor. Os educandos se desenvolveram estética e criticamente enquanto sujeitos ativos, criativos, capazes de desvencilharem de conceitos pré-estabelecidos investigando o mundo como sujeitos transformadores. Ao ter como referência a Abordagem Triangular para a concretização da instalação e todo o processo de ensino e aprendizagem de arte contemporânea, o fator cognição foi considerado como um conjunto estruturado de saberes descartando qualquer dicotomia entre mente/corpo.

REFERÊNCIAS

[1] ALEXANDRINO, José DuCarmo. Experenciando a arte: planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas. Belo Horizonte:C/ Arte, 2009.

[2] ANPAP: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Disponível em:< http://www.anpap.org.br/>. Acesso em 01 de outubro de 2018.

[3] ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

[4] BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, F. P. (Org.) A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

[5] BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. 8.ed. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 2012.

[6] BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: 2005.

[7] BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

[8] BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

[9] BARROS, José Márcio. A mudança da cultura e a cultura da mudança. Conferência de Abertura do 5º Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica, promovido pelo Centro de Pesquisa e Formação de Educadores Balão Vermelho em julho de 2001.

[10] BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A transdisciplinaridade. In: Paula, João Antônio de (Org.). A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos. Belo Horizonte: Ed. UFMG. p.17-39. 2008.

[11] CANTON, Katia. Escultura aventura: fotos de Gal Oppido – 2ed. Ver. São Paulo: DCL, 2008.

[12] CANTON, Katia. Do moderno ao contemporâneo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

[13] CANTON, Katia. Espaço e Lugar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.

[14] CANTON, Katia. Narrativas Enviesadas. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009c.

[15] CAUQUELIN, Anne. Arte contemporânea: uma introdução. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2005.

[16] CONFAEB: Congresso Nacional de arte/educadores do Brasil. https://www.faeb.com.br/ &gt. Acesso em 15 de setembro de 2018.

[17] DUCHAMP, Marcel. Roda de bicicleta. 1913. Disponível em<https://goo.gl/ZaJPxh>. Acesso em 06 de nov. de 2017.

[18] EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.) O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p.173-188.

[19] EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In BARBOSA, Ana Mae (Org.) Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005b. p.318-345.

[20] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

[21] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido: 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[22] INHOTIM. Descentralizando o acesso. Rede educativa: Brumadinho, 2008. Disponível em:< http://redeeducativa.inhotim.org.br/imr/environment/13>. Acesso em 12 de nov. de 2017.

[23] LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

[24] MASON, Rachel. Por uma arte-educação multicultural. Tradução de Rosana Horio Monteiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

[25] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Arte como área de conhecimento: o ensino de Arte nas escolas de Educação Básica. Rede de Trocas, Belo Horizonte, v. 01, p. 36-42, 2004

[26] PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 307-316, maio/ago. 2017. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte. Acesso em 01 de outubro de 2017.

[27] PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição imaginativa. Belo Horizonte: Revista Pós, v3, n.6, p96-104, novembro de 2013. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118>. Acesso em 01 de outubro de 2017.

[28] PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de Arte: o contemporâneo de vinte anos In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais.1 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.

[29] REGGIO, Godfrey. Powaqqatsi: a vida em transformação. Estados Unidos: Cannon filmes. 1998. 1 disco sonoro, 99 min.

[30] RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

[31] SALDANHA, Paula. KRAJCBERG: o grito da natureza. BRASIL: RW Cine. 2013 SANT'ANNA, Renata. Saber e ensinar arte contemporânea. São Paulo: Panda Books, 2009.

[32] THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação: construção, desconstrução, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais. Tradução: Martin Grossmann e Maria Inês Amoroso. São Paulo: Cortez, 2005, p. 113-125.

WALKER, Lucy. Lixo extraordinário. Brasil: 2010. Um disco de 99 min. Direção: Walker, Lucy, JARDIM, João e HARLEY, Karen. Produção: Angus Aynsley e Hank Levine.

Capítulo 7

Reflexões sobre a preparação corporal nos processos de encenação e montagem de teatro no espaço escolar[1]

Mônica Cristina Mesquita de Souza

Resumo: O presente estudo é resultado de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes na Escola de Belas Artes da UFMG, na modalidade "Processos de Criação Artística". O trabalho apresenta investigações sobre possibilidades para o ensino da Arte, especificamente do teatro na escola, através do estudo de caso do processo de encenação e montagem de um espetáculo. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre a preparação corporal dos alunos e a importância dos trabalhos de corpo nas aulas de teatro no espaço escolar.

Palavras-Chave: Teatro. Corpo. Preparação corporal. Espaço escolar. Mestrado Prof-Artes

[1] Orientaor: Prof. Dr. Gustavo Pereira Cortes

1. INTRODUÇÃO

O nosso corpo é a materialidade da nossa própria existência. Por isso desde a antiguidade o corpo tem sido objeto de estudo e pesquisa das mais diversas áreas e campos de conhecimento, inclusive da Arte. Contudo durante muito tempo tivemos um paradoxo dicotômico de separação corpo e mente, como se a mente por exemplo não fizesse parte do corpo. Os estudos sobre a fenomenologia da percepção, do filósofo Merleau Ponty colocaram o corpo de forma integral, como fundamental na percepção e veículo da existência humana. Para esse autor, o "corpo" é a "nossa forma de ser no mundo" (MERLEAU-PONTY, 1999). O "corpo" é o meio pelo qual o indivíduo se expressa, age e interage no mundo, percebe e é percebido. Sentimos e percebemos o mundo com todas as partes do nosso corpo.

As minhas próprias experiências enquanto artista-docente-pesquisadora e inquietações e interesse nos estudos e experimentações sobre a corporeidade e o trabalho de corpo do artista nas artes da cena e presenciais, bem como processos criativos que tenham os corpos dos artistas como disparadores[2] da criação cênica impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa. Desenvolvida Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes - Escola de Belas Artes - UFMG, na modalidade "Processos de Criação Artística".

Ao refletir sobre a corporeidade podemos perceber que é algo complexo que vai muito além dos estudos da fisiologia humana, pois também é parte integrante de um processo cultural. Os nossos corpos se afetam cotidianamente culturalmente e estão em constantes processos de transformação, nesse encontro com o outro, com os locais e a época em que vivemos. *Percebemos e respondemos aos estímulos externos, sejam eles físicos ou sociais. "somos e construímos nosso corpo cotidianamente". "Todavia, essa construção pode ser consciente ou não" (CARBONARI, 2013).*

> Todo corpo, para além de sua estrutura biológica, social ou histórica, se recria criativamente na recomposição de todas suas camadas de forças e formas em atravessamento. Um corpo, assim, possui a potência de sua própria desterritorialização e autopoiése (MATURA e VARELA, 1997). Não somente na arte, mas NA VIDA os corpos criam e se recriam. O pensar, assim como o criar, somente se efetuam se atrelados a uma intensificação positiva da vida em sua rede de relações e afetos (FERRACINI, 2016).

Desde a antiguidade teorias e o pensamento de filósofos, médicos, escritores, teólogos, artistas e profissionais das mais diversas áreas influenciaram e reverberaram diretamente nos estudos do corpo para as mais diversas áreas de conhecimento sob diferentes aspectos e abordagens, inclusive também no campo da Arte. Historicamente desde as primeiras manifestações artísticas primitivas, podemos perceber esse interesse no estudo sobre o corpo também na Arte, e sua representação através de registros visuais artísticos primitivos tão antigos quanto a própria história da humanidade, um corpo que canta, dança, comunica e representa e é representação da arte no mundo.

[2] O termo "disparadores" referem-se a possíveis procedimentos para gerar e desenvolver matérias e articular plataformas, ou seja, exercícios de ensaio, práticas cênicas (FAGUNDES, 2019).

Márcia Strazzacappa (2001), em sua pesquisa sobre o corpo nas artes cênicas[3], traz à tona essa reflexão do corpo como "suporte". Para essa autora, falar do corpo nas artes da cena ou do artista cênico e do corpo nas suas representações parece redundante. "O artista cênico é aquele que representa, ou seja, ele é um corpo (já carregado de representações) que representa. Enquanto agente o corpo é técnica. Enquanto produto ele é Arte" (STRAZZACAPPA, 2001). Ou seja no campo das artes da cena como na dança, no teatro e no circo o corpo do artista é a própria representação da arte.

Mas e na escola? Quais são os trabalhos de corpo podem ser desenvolvidos no componente curricular Arte, e por professores desta área especificamente no ensino do Teatro? Que tipo de trabalhos de corpo, podemos realizar na proposta de encenação de um espetáculo?

2. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA

Não raro ouvimos colegas de profissão defenderem radicalmente que o ensino da Arte no âmbito escolar não é para formar "artistas" e, portanto, o processo seria sempre mais importante que o produto final. Avaliado desta forma o ensino do Teatro muitas vezes pode ficar restrito ao sistema de jogos e improvisações, retirando do resultado a paixao pela arte e a valorização pedagógica e trabalhos tidos como "mais complexos" nos processos de montagem escolar. Contudo, questionamos que a escola também não é para formar matemáticos e nem por isso o aluno é privado do conhecimento ou exercícios mais complexos nesta área. A escola é um lugar de experienciar e construir conhecimento inclusive o "artistico". Segundo Pimentel:

> Dois são os pontos de referência para o ensino de Arte na escola. O primeiro se refere ao fato de que a educação básica é o tempo de construção de conhecimentos e, principalmente, de elaboração de raciocínios pertinentes a cada área de conhecimento. Assim a escola, nessa etapa, não se destina a formar matemáticas, geógrafas ou artistas etc., mas a trabalhar os modos de raciocínio matemático, geográfico ou artístico etc (PIMENTEL, 2010, p. 178).

Outro ponto que cabe a reflexão é a dicotomia entre "processo e produto" que acompanha o ensino do teatro na escola. Sobre essa questão e a importância pedagógica e princípios norteadores de um processo de ensino de teatro com montagem em sala de aula, Mendonça destaca que:

> É importante salientar que nem sempre o professor de teatro está preparado para orientar o desenvolvimento de montagens e/ou diferenciar métodos de preparação. Podemos observar pelo relato de experiências de ensino de teatro nas escola, um desenvolvimento dicôtomico entre *processo versus produto* (Grifo nosso). Ou ainda formas reprodutivas ou limitadas do fazer teatral. Essas práticas foram norteadoras ao longo de anos, por diferentes tendências pedagogicas, muitas ainda presentes, correspondendo a

[3] Neste trabalho uso o conceito de artes da cena (ou artes cênicas) proposto por Patrice Pavis (1996, p. 24) como sendo a arte voltada à apresentação direta para um público. E quando usamos o termo "artes da cena" estamos nos referindo ao teatro, dança, circo, ópera e performance. Mas sobretudo e especificamente ao Teatro cujas aulas são objeto deste estudo de caso.

> uma visão da relação professor-aluno aprendizagem. Nesse sentido percebe-se por um lado, que a pedagogia tradicional continua presente em grande número de escolas (MENDONÇA, 2013, p.123).

Para tentar quebrar esse paradigma de privilegiar apenas o processo ou o produto, o que a autora acima denomina de uma "pedagogia tradicionalista", nosso trabalho foi desenvolvido através de um processo de ensino do teatro associado à construção de uma proposta de encenação e montagem. Defendemos neste estudo o conceito do professor-artista, que associa e trás para sua prática de ensino sua vivência como artista. Para Loyola:

> O professor-artista, consciente das suas posições estéticas e políticas, não aparta sua visão de mundo quando atua em um campo ou em outro. Isso por que a arte faz parte da sua vida, está no seu cotidiano e as percepções como artista contribuem nas ideias para o ensino-aprendizagem e vice-versa. (LOYOLA, 2016, p. 67).

No estudo em questão buscou-se valorizar a experiência tanto como professora quanto artista e também dos estudantes envolvidos, investigando a importância da preparação corporal na construção de um espetáculo com uma reflexão crítica e artística necessária no contexto pedagógico. Nesse sentido importante destacar a contribuição do Mestrado Profissional em Artes ProfArtes para fomentar a investigação e pesquisa acadêmica no campo da Arte e produção do conhecimento na área através do olhar e da prática dos professores que estão no chão da escola.

Salienta-se também as aulas de Teatro como um espaço de criação e prática reflexiva, na qual o conhecimento se articula como um laboratório de experimentação. Assim, para a descrição da experiência desenvolvida junto aos alunos, a escolha pela coleta de dados, realizada através dos registros de planos de aulas, caderno do docente, material do diário de bordo de rede social, reflete apenas uma parte do processo dentro da amplitude de todo o trabalho realizado. Mas nos aponta caminhos sobre as potencialidades pedagógicas de um processo de encenação e montagem de um espetáculo na escola sem o paradoxo do processo *versus* produto. E quais os caminhos percorridos para a realização da obra.

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PROCESSO

3.1. BREVES APONTAMENTOS SOBRE O LÓCUS DA PESQUISA

O presente trabalho foi realizado nas aulas regulares de Arte em duas aulas semanais e teve como grupo focal um grupo de estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, região Norte do estado do Rio de Janeiro. Vale apontar que na época da pesquisa entre 2016/2017 ainda havia uma carência muito grande de cursos para formação de professores de Arte, principalmente de Música, Dança e Teatro na cidade e região, e portanto tínhamos poucos profissionais formados para atender à demanda, o que acabava interferindo no ensino destes conteúdos de Arte nas escolas.

Na cidade de Campos dos Goytacazes, *lócus* desta pesquisa, por exemplo, atualmente existem cursos de Licenciatura em Artes Visuais em uma universidade particular, e cursos de Licenciatura em Teatro e Música no Instituto Federal Fluminense – IFF, iniciados nos anos de 2015 e 2016, desta forma na época da pesquisa ainda não tinha nenhuma turma formada ainda. Importante destacar também que o IFFluminense é a única instituição pública da cidade e região que oferece cursos para formação de professores de Arte, e também a única em que componente curricular Arte é oferecido para os estudantes do Ensino Médio em aulas separadas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com professores licenciados em Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Uma conquista da área de Arte dentro da instituição, mas que infelizmente ainda não é uma realidade para muitas escolas da cidade e região. Por isso a maioria dos estudantes que entravam para o Ensino Médio no IFF nunca tinham tido aulas de teatro com professores formados na área. Essa situação aos poucos vem mudando com a inserção atual dos novos licenciados em teatro, formados pelo IFF[4].

Outro ponto a ressaltar é que especificamente no *campus* Centro do IFF lócus desta pesquisa, as turmas de Artes do Ensino Médio são híbridas, com aproximadamente vinte cinco estudantes de turmas de cursos técnicos diferentes. Cada turma de Arte é constituída por estudantes de duas turmas diferentes que escolheram previamente qual a modalidade artística iria cursar nas aulas de Arte, que no nosso caso foi especificamente Teatro. Aqui apresentamos parte do processo realizado durante os anos de 2016 e 2017[5], com um panorama do processo criativo e da preparação corporal realizada para a encenação e montagem do espetáculo "MACBETH", foco privilegiado deste trabalho.

3.2. INICIANDO O PROCESSO

Como acontece sempre em todo início de processo e expriência envolvendo o ensino da Arte e criação artística são várias as perguntas e incertezas que nos inquietam. Pois apesar do planejamento inicial, nunca se sabe ao certo onde vamos chegar. Neste sentido, não se pode nunca antecipar um resultado, pois a "experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer' (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

Em se tratando do ensino da Arte, Loyola relata que:

> O fato de experimentar e fazer arte requer abertura a erros e acertos, e a experiência contínua com processos de criação possibilita ao artista - que também atua como professor -, em muitas situações, encontrar caminhos mais adequados para os exercícios com os alunos [...]. O envolvimento nos processos de criação de uma obra de arte, os procedimentos na manipulação de materiais, os erros cometidos e refazimentos de trabalhos, além da própria imprevisibilidade da criação artística são movimentos da atuação do artista que potencializam ideias e contribuem fundamentalmente na condução de experiências no ensino aprendizagem (LOYOLA, 2016, p. 64).

Foram vários os desafios iniciais para o desenvolvimento da proposta. No início do processo não tínhamos na instituição sequer uma sala adequada para as práticas

[4] IFF – sigla de abreviatura do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Fluminense
[5] Essa data entre anos é por conta de atraso no calendário letivo por conta de greve

corporais. Era "empurrar" cadeira mesmo... Outra questão é com relação a pouca carga horária para trabalhos corporais com apenas duas aulas semanais de 50 minutos. Além do fato do público alvo ser formado por estudantes de cursos técnicos integrados cuja carga horária total dos componentes curriculares é bastante alta. Eles estudam o dia inteiro, e tem uma média de 17 componentes curriculares diferentes. Além disso os estudantes estão inseridos em uma instituição de caráter técnico e tecnológico, onde historicamente o ensino da Arte não tem muita conexão com as áreas profissionais dos cursos técnicos e superiores como Mecânica, Eletrotécnica, Engenharia de Automação por exemplo. E como já foi dito anteriormente, apenas recentemente foram criados duas licenciaturas no campo da Arte, na instituição, uma em Música e outra em Teatro.

3.3. CONHECENDO O GRUPO

Nossa turma de Teatro e grupo focal foi constituído de forma híbrida por estudantes dos cursos técnicos de Edificações e Eletrotécnica, e contou inicialmente com 20 alunos (05 meninas e 15 meninos), na faixa etária de 14 aos 17 anos, que escolheram previamente cursar Teatro no componente curricular Artes do Ensino Médio. O objetivo do nosso planejamento e das primeiras aulas foi essencialmente fazer um diagnóstico do grupo. Um ponto essencial em qualquer trabalho, seja com arte ou não, é conhecer o material humano com que vamos lidar. Neste aspecto, uma das estratégias foi iniciar sempre as aulas com uma roda de conversas, na qual eram discutidos vários assuntos de temáticas diferentes. Desde teatro e arte em geral, aos acontecimentos cotidianos da cidade, do país e do mundo. A conversa buscava não deixar de fora os interesses e até questões pessoais que algum integrante quisesse compartilhar. O teatro é uma arte de grupo, por isso esse momento de integração entre os alunos era muito importante. A partilha de opiniões e conhecimentos, o aprender a ouvir o outro e respeitar as opiniões diferentes acabaram sendo fundamentais não só nesta primeira aula, mas em todo o processo em si. Tal fato refletiu diretamente na aprendizagem, na reverberação das ideias, no processo criativo e no resultado estético dos trabalhos.

Na primeira aula fizemos as apresentações iniciais, na qual cada um compartilhou suas experiências prévias com arte e expectativas com as aulas de Teatro. Iniciava-se a aula com todos sentados no chão, e para um diagnóstico inicial usamos uma dinâmica de tempestade de ideias na qual cada aluno escrevia em um papel sem identificação o seu entendimento prévio sobre os conceitos de "Cultura, Arte e Teatro". Depois, numa espécie de amigo oculto, embaralhamos e entregamos aleatoriamente para cada membro do grupo. Assim, os alunos liam as respostas e a turma discutia. Este procedimento se mostrou bastante eficiente e até mesmo integrador, pois preservava o anonimato e o aluno não tinha o receio de responder, de errar e de se colocar perante o grupo. Ressaltamos que muitos não se conheciam, pois estavam entrando para a instituição e vinham de cursos e turmas diferentes.

Após esta atividade pude constatar que apesar de estarem na 1ª série do Ensino Médio a maioria dos estudantes nunca tinha tido aula de Teatro na escola, não sabiam que teatro fazia parte do componente curricular Arte e quase nenhum tinha sequer tido alguma experiência teatral, nem mesmo como plateia. A grande maioria acreditava que "o fazer teatral" era apenas "decorar um texto escrito e apresentar". Na própria roda de conversas desse primeiro encontro fomos desmistificando alguns conceitos relativos às diferenças básicas entre Arte e Cultura, pois para muitos os termos tinham o mesmo significado. Nesse momento, fizemos uma reflexão sobre o conceito de Arte na contemporaneidade enquanto área de conhecimento ligada à percepção estética, à

cognição e expressividade através dos sentidos. Também foi importante ressaltar a formação no campo da Arte e seu contexto profissional, bem como o papel da Arte na escola como componente curricular e campo de conhecimento como todos os outros da educação básica. Foi explicado também a conceituação básica de teatro ou uma "arte dramática", como uma "arte da ação física". Sob olhares atentos, foi surpresa para quase todos os estudantes ouvirem a explicação de que a palavra "drama" significava "ação". Falamos também sobre o conceito de "artes da cena" e presenciais, onde o corpo era o próprio suporte da criação artística.

Conversamos também sobre as outras modalidades do campo da Arte, como a Música, a Dança, as Artes Visuais e o Audiovisual, explicando que o Teatro é uma modalidade artística em que se fisicaliza a ação ao vivo para uma plateia[6]. Por isso o corpo e o trabalho de preparação corporal são tão importantes nessa modalidade artística. No teatro este corpo deve estar em estado de "presença". "Ter presença é, no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é, também, ser dotado de um quê que provoca imediatamente a identificação do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente" (PAVIS, 1996, p. 305).

Após esse primeiro momento, ainda na roda de conversas falamos sobre o estabelecimento de algumas regras básicas nas aulas, sendo a regra número1 "ter respeito, consigo e com o outro sempre". Como as nossas aulas seriam essencialmente práticas, os alunos deveriam vir com roupas confortáveis e adequadas para prática corporal, com cabelos presos e descalços. Foi explicado também como seriam os procedimentos das aulas, que nossos trabalhos tinham como foco a preparação corporal para uma encenação. Expliquei também que no final do processo teríamos uma montagem para ser apresentada ao público. E tentei acalmá-los explicando que estávamos apenas começando e embarcando no inicio de um processo.

Ao final da aula fizemos de forma rápida uma rotina de práticas e exercícios corporais que acompanhariam todo o nosso processo até o final, constando de: 1) Alongamento; 2) Exercícios de flexibilidade e força; 3) Aquecimento; 4) Processo Criativo; 5) Apresentação em sala de aula; 6) Avaliação.

Inicialmente realizamos uma sequência de alongamentos para pescoço, braços, costas, coluna e pernas, comumente mais utilizados no treinamento esportivo. Segundo o médico Sven-A Solveborn (1997) "alongamento é o nome dado ao método científico para exercitar a flexibilidade". Nesse sentido trabalhamos as articulações e utilizamos o método de tensionar-relaxar-alongar, associado ao alongamento passivo dos musculos (SÖLVEBORN, 1997, p. 122). A execução de movimentos bem coordenados e tecnicamente corretos, com boa percepção de espaço e do tempo dependerá sempre de uma boa capacidade de relaxamento e alongamento da musculatura. O termo alongamento refere se a um sistema de exercícios que desenvolve a capacidade física e flexibilidade, aumentando a mobilidade articular e a extensibilidade muscular (GOMES, MONTEIRO&VIANNA, 1997). De acordo com Kokkonen et Cols, 1998, exercícios de alongamento são recomendados para aumentar a flexibilidade, sendo incluídos em programas de treinamento e em atividades iniciais em trabalhos físicos, como aqueles

[6] Fisicalização – Mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; "Fisicalize este sentimento! Fisicalize este relacionamento! Fisicalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.!"; representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 1998, p. 340)

conhecidos rotineiramente nas aulas de dança ou teatro como aquecimento.

Em seguida, trabalhamos a postura buscando um corpo mais neutro: com pés paralelos, pernas abertas na largura dos ombros, joelhos levemente flexionados, braços relaxados e pendentes ao longo do corpo e olhar na linha do horizonte. Posteriormente exercícios de ritmo associado à percepção espacial, e as várias formas de caminhar pelo espaço. Construímos pequenas partituras corporais simples com movimentos circulares e retos, no qual se caminhava pelo espaço em grupo, e criava-se individualmente um som que representasse o movimento realizado. Após o trabalho solo a turma foi dividida em pequenos grupos que deveriam criar uma máquina coletiva, para que os movimentos e sons trabalhados individualmente pudessem estar conectados como uma só máquina. Foi feita uma delimitação de palco e plateia e cada grupo apresentou sua máquina "cênica". Usamos para isso uma adaptação da proposta utilizada por Augusto Boal, que constitui uma sequencia de partitura corporal de movimentos:

> O ator caminha com movimentos exclusivamente retilíneos de pernas, braços e cabeça, como se fosse um robot. Os movimentos devem ser bruscos sem ritmos definidos, inesperados, surpreendentes. O movimento pendular dos braços não serve porque é circular. Todas as partes do corpo devem mover-se. Neste caso os atores são quase sempre levados a fazer os movimentos bruscamente e isso deve ser evitado. Apesar de retos, os movimentos podem ser suaves, delicados. Os movimentos retos são melhor executados se o ator tiver a consciência de que devera ser paralelos às paredes, ou ao chão, ou ao teto ou a qualquer diagonal da sala. (BOAL 1977, p. 64).

Ao final fizemos a avaliação da aula com uma atividade que chamo de "flecha", que é simplesmente apontar aleatoriamente para um dos estudantes que tem que responder sobre sua análise pessoal da aula. As respostas mais usadas nessa primeira aula efetiva de teatro aula foram de forma envergonhada, "legal", "gostei", etc... Nesses encontros iniciais, para além da análise diagnóstica da turma trabalhamos a percepção corporal dos sentidos, encerrando a aula de olhos fechados com a proposta da "chuva de palmas", que já acabou se tornando meio que um "ritual" em todas as minhas primeiras aulas há algum tempo numa adaptação da proposta do Barbatuques[7]:

> Partindo da sensação de uma chuva faça com os alunos sons da palma "pingo" como se fossem poucas gotas. Intensifique aos poucos a chuva aumentando a velocidade da batida dos dedos nas mãos, em seguida vá mudando para as palmas mais graves. Use a sequência pingo-costas de mão-aguda-estrela-grave. Explore quanto tempo quiser cada uma dessas palmas e reconheça com o grupo as atmosferas resultantes de cada um dos timbres. Ao chegar na palma grave experimente transformar a chuva em uma forte tempestade. Após esse ápice percorra aos poucos o caminho inverso: palma grave-estrela-aguda-costas de mão pingo. Ao retornar a palma pingo cá gradualmente diminuindo o número de

[7] Explore com os alunos diferentes frequências de palmas, imitando o som da chuva com batidas de mãos... Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/139

> "gotas" até que restem apenas poucas delas e que finalmente cessam completamente ao silêncio (BARBA, 2017, p. 03).

Outro ponto que destaco, foi a sugestão da própria turma para a criação um grupo no WhatsApp[8], que viria a ser uma espécie de diário de bordo virtual fundamental para discutir, registrar e complementar diversos assuntos trabalhados em sala de aula e tomar algumas decisões sobre os trabalhos.

3.4. PERCEPÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES

> O sensível é aquilo que se apreende *com* os sentidos, mas nós sabemos agora que este "com" não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 34).

Não tem como se pensar em um trabalho de corpo no campo das Artes sem pensar na experiência corporal. Ao pensar a educação a partir do par experiência/sentido, Larrosa Bondía (2002) diz que "experiência" é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. O autor salienta que experiência não é apenas informação e aponta a importância desta na construção do conhecimento. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.01).

Desta forma nossos procedimentos tinham como a experiência na prática com o intuito de buscar um corpo mais expressivo. Utilizamos como base o conceito de "corpo cênico", ou seja "um corpo apto ao ato de criar, expressar e repetir com intenção o personagem ou movimento concebido" (LOBO & NAVAS, 2007). Segundo estas autoras, o corpo cênico é preparado a partir da interligação de três fases didáticas: 1) Sensibilização que consta da percepção corporal, observação, atenção e concentração. 2) Conhecimento mecânico: O corpo como centro dos estudos, numa área de conhecimento que envolve os mecanismos do movimento, fundamentados nos sistemas ósseo, articular e muscular. 3) Conhecimento Expressivo: O corpo é a fonte da expressão, de onde brota a arte do movimento, o teatro e a dança. É a própria expressão, o artista de si, preparado para a cena e a incorporação de sua arte.

Para alcançar alguns destes objetivos nossa rotina diária das aulas constava especificamente de: 1) Roda de conversas iniciais; 2) Preparação corporal envolvendo práticas corporais diversas, exercícios de alongamentos, flexibilidade e força, e algumas propostas baseadas na biomecânica teatral, ioga, pilates; 3) Aquecimentos com jogos de ritmo e relação espacial; 4) Processos criativos com jogos de improvisação voltados à determinado objetivo como: interação, desinibição, expressividade, partituras corporais, criação de cenas; e conhecimento expressivo; 5) Apresentação dos resultados dos trabalhos da aula para o grupo; 6) Avaliação

Dando continuidade aos processos passamos a fazer alogamentos mais intensos nas aulas, acompanhado de exercícios de força e flexibilidade para diagnosticar melhor as potencialidades e limitações corporais do grupo. Com algumas excessões, a percepção que tivemos é que grande parte do grupo estava realmente sedentário e não tinha o hábito de

[8] Na época da pesquisa não era comum grupos de turmas no WhatsApp

exercitar-se ou movimentar-se e criar corporalmente. Ainda dentro deste pensamento trabalhamos o movimento e a construção de pequenas partituras físicas, baseadas na forma, ritmo e fluxo:

> Forma, ritmo e fluxo são os nomes de três diversas perspectivas, relacionadas à ação do ator. Não indicam princípios técnicos diferentes ou partes distintas da composição. Designam as três fases da mesma realidade. Podemos distingui-las provisoriamente e operacionalmente, tendo consciência de que essa distinção é uma função útil para a pesquisa[...] Uma partitura física (seja ela fixada ou improvisada), uma série de exercícios ou uma dança podem ser tratados como: a) uma forma, um desenho no espaço e no tempo que resulta de uma montagem; b) uma escansão e uma alternância de tempos, acentos, velocidades e cores diferentes da energia; c) um clique que permite o fluxo orgânico das energias (BARBA & SAVARESE, 2012, p 130).

Trabalhamos também alguns jogos teatrais adaptados da proposta da Viola Spolin, como exercícios em duplas de espelhos, fisicalizações de ações cotidianas, caminhadas e ritmos. Finalizamos a aula com avaliação geral na roda de conversas e abraço coletivo.

4. TÉCNICAS TEATRAIS - AS PRÁTICAS CORPORAIS E O CARÁTER EDUCACIONAL DA BIOMECÂNICA TEATRAL

Segundo MONIS (2003, p. 33), chamamos de "técnicas teatrais, uma série de exercícios que buscam explorar e desenvolver habilidades nos atores", como relações espaciais, de presença e prontidão cênica, dentre outras. No nosso caso, focamos especificamente em alguns exercícios de biomecânica teatral. A biomecânica teatral é um método de trabalho para treinamento de atores, desenvolvido pelo pedagogo russo Vsevolod Meyerhold (1874 – 1940) no início do século XX. Segundo Marianne Kubik (2002, p. 01), o termo "biomecânica" é aplicado à arte do ator, primordialmente como uma ferramenta de ensino, e é baseada na premissa de que "qualquer arte é a organização do material," e que na arte do teatro, o ator é "ao mesmo tempo o material e o organizador deste**".** *Para Carbonari foi em 1921 que Meyerhold sistematizou os chamados* Études *(palavra francesa para "estudos") da Biomecânica inspirado nos* Dezesseis Estudos *elaborados em sua fase pré-revolucionária, como resultado das investigações sobre o trabalho corporal e o movimento sobre a cena do circo, do teatro japonês, da* commédia dell'arte*, da ginástica e da* music-hall *(CARBONARI, 2013, p. 46).*

No livro "A Arte Secreta do Ator", Eugênio Barba ao tratar da obra de Meyerhold e da biomecânica teatral, se refere à "uma plástica que não corresponde às palavras" (BARBA & SAVARESE, 2012, p 142). O autor destaca o encenador russo como um dos pioneiros a trabalhar com técnicas de estilização do movimento e treinamento corporal aplicado à cena, no qual o ator era também um criador. Carbonari (2013, p. 21) defende a utilização educativa da biomecânica como recurso pedagógico, citando um dos ex-atores de Meyerhold, Igor Ilinski:

> Meyerhold nunca formulou seu método biomecânico [...]; atribuía à biomecânica um valor educativo para a formação do homem novo no palco e na vida. Nessa época, se exigia a racionalização dos

> movimentos e do comportamento físico aplicando à teoria de Gastev (economia de movimentos para exercer uma ação) relativa à organização científica do trabalho (CARBONARI, 2013, p. 21 apud ILINSKI, 2003, p. 198).

A partir do sexto encontro, além da mesma rotina dos trabalhos, alongamento, exercícios de flexibilidade e aquecimento conduzido, passamos a introduzir e experimentar algumas posições de biomecânica teatral e a sequência dos movimentos do *étude* do "apanhar a pedra". Para Carbonari:

> o arte-educador, o ator e o professor de teatro, guardadas as proporções, possuem o mesmo desafio de Meyerhold, que é o de como preparar o ator (seja ele amador ou profissional, com referências culturais diferentes e muitas vezes restritas) para a presença cênica. Como desenvolver exercícios que preparem o corpo e libertem a mente para novas experiências expressivas, as quais, na maioria das vezes, nosso corpo cotidiano não possui (CARBONARI, 2013, p. 22).

Neste sentido a autora aponta que "biomecânica permite ao ator dirigir sua interpretação, coordená-la com o espectador e seus companheiros, compreender as possibilidades oferecidas pelas interpretações aos movimentos expressivos (CARBONARI, 2013, p. 22). Contudo infelizmente a biomecânica ainda é pouco utilizada, principalmente na escola, talvez até pela falta de profissionais com experiência e conhecimento das práticas e exercícios. Após a morte do seu criador, assassinado pelo governo russo, a sua obra ficou proibida e no ostracismo por mais de cinquenta anos, só sendo resgatada algumas práticas pelos seus seguidores nas últimas décadas do século XX. Sobre o trabalho de Meyerhold, Carreira (2013, p. 134) diz que "apesar de ainda não ser amplamente conhecido por artistas e estudiosos da cena, a obra chama a atenção pela combinação de preocupações políticas explícitas com a inovação da linguagem cênica":

4.1. TÉCNICAS CORPORAIS ASSOCIADA À MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA DE CADA UM

Antes de iniciar uma aula, eu estava passando pelo pátio e corredores da escola e vi que alguns alunos chegaram mais cedo e já estavam se alongando. Nesse dia descobri por acaso que um dos alunos estava ensinando para os outros sobre a prática do parkour[9]. Assim, inspirada por este fato, fizemos na roda de conversas uma retrospectiva sobre as memórias das práticas corporais individuais de cada um[10]. Dentro deste contexto, falamos sobre as possibilidades estéticas e acrobáticas do parkour e a como poderíamos levar estes movimentos para a cena. Ferracini (2009, p. 123) ao refletir sobre as ações físicas e conceitos de treinamento e preparação do atuador enquanto limite ético sobre o seu fazer teatral, destaca: "a memória como experiência/vivência de criação e recriação constante nessa mesma preparação além do desenvolvimento da definição do atuador enquanto

[9] O parkour, também conhecido como a arte do deslocamento, é uma disciplina física no qual o praticante supera obstáculo de maneira rápida e eficiente utilizando apenas o seu corpo. Fonte: David Belle. Parkour, Interview with the Founder of the Discipline. 1998

[10] Com o intuito de descobrir possíveis potencialidades de práticas corporais que pudessem ser trabalhadas, resignificadas e levadas para a cena.

porosidade de afetos antes de ser um fazedor de ações".

A partir das memórias relatadas pelos alunos iniciamos a aula, com uma questão importante que foi apresentar ao grupo uma possível proposta de montagem para ser encenada no final do processo. Nesse dia foi apresentada ao grupo uma proposta para a realização da montagem final, baseada na obra de William Shakespeare. E dentro do perfil do grupo, foi pedido para eles pesquisarem sobre a vida e obra do autor, e a sinopse básica de três obras do autor, "Hamlet", "Macbeth" e a "Tempestade". Esta proposta de se trabalhar com a obra de Shakespeare não estava prevista inicialmente no programa do curso, mas a ideia ocorreu por uma questão institucional, através do interesse dos professores de Teatro da instituição em participar do projeto mundial intitulado "*Shakespeare lives*" [11]. Este projeto previa a realização de montagens da obra de William Shakespeare em escolas de todo o mundo, como parte das homenagens de comemoração dos quatrocentos anos da morte do dramaturgo.

Outra questão relevante era que até então, nossas aulas aconteciam numa sala de aula comum, pequena, onde tínhamos que organizar todo o espaço, como empurrar móveis, retirar as cadeiras e outros objetos. Entretanto, a partir da aula seguinte já iríamos para um espaço novo, onde passaríamos a utilizar uma sala preta com piso de madeira, mais apropriada para aulas práticas de corpo e teatro.

Ao final da aula, na roda de conversas, reforçamos o pedido para que os estudantes pesquisassem sobre a obra de Shakespeare e trouxessem no próximo encontro. De forma geral a proposta foi muito bem aceita pelos estudantes, pois eles não conheciam a obra do dramaturgo e ficaram curiosos para saber mais a respeito. Terminamos nosso encontro como sempre com um abraço coletivo em círculo.

4.2. PRÁTICAS CORPORAIS E A CONCEPÇÃO ESTÉTICA DA MONTAGEM

Iniciamos a aula mostrando para os alunos os espaços do novo prédio do Centro de Artes, onde passaríamos a ter a partir dali nossas aulas de Teatro. Foi muito importante pois eles se sentiram acolhidos e participantes das conquistas para a área de Arte na instituição, com salas-laboratórios específicas para aulas de Teatro, Dança, Artes Visuais e Música. Na roda de conversas começamos falando sobre William Shakespeare. Primeiramente sobre o que eles haviam pesquisado previamente. Depois complementamos falando um pouco da história de vida e da obra do dramaturgo inglês, especificamente sobre as obras "Hamlet", "Macbeth" e a "Tempestade", que foi pedido para pesquisarem. Contudo não partimos da leitura na integra ou de trechos do texto escrito. Fizemos um estudo genérico do autor e sua obra, e como tarefa, passei três possibilidades de montagem supracitadas para os alunos pesquisaram na internet. Eles leram fragmentos e frases marcantes de personagens, resumos das obras e vídeos de trechos de outros espetáculos teatrais e obras do autor adaptadas para o cinema. Após um debate sobre essa pesquisa em sala de aula, de comum acordo o grupo resolveu pela montagem de "Macbeth", pois os estudantes tiveram mais afinidade com a ideia base da obra, a história e personagens.

Decidido a proposta, já começamos os trabalhos e estudos de criação corporal de personagens. Partimos do caminhar, da criação de uma mascara corporal extracotidiana[12]

[11] https://www.shakespearelives.org/programme/

[12] Usamos o conceito de corpo extracotidiano proposto por Eugênio Barba (2012, p. 16) que diz respeito ao corpo em estado de "presença" para representação na Arte.

que teve como base personagens previamente sorteados. As cenas de improvisação criadas nesta aula foram direcionadas a terem como conflito uma disputa familiar, já trazendo elementos presentes na obra de Shakespeare para o processo.

5. A OCUPAÇÃO DA NOSSA ESCOLA E O TEATRO NARRATIVO DE BERTOLT BRECHT

Devido à situação política que estavam a tona no final do ano de 2016, com a PEC-241, Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio, em um posicionamento histórico na instituição nossos estudantes também ocuparam o nosso campus, aderindo a um movimento nacional. Alguns dos nossos alunos de Teatro do Ensino Médio participaram efetivamente do movimento de ocupação da nossa instituição. E apesar da ocupação da escola, conforme definido em assembleia do movimento estudantil, as aulas não iriam parar.

Foi nessa época no meio destas questões, que resolvi apresentar aos alunos "Bertolt Brecht". Expliquei sobre a obra do encenador alemão e a forma de atuação do teatro narrativo, que indiretamente eu já vinha trabalhando na nossa proposta. E foi nesse momento que o projeto deu uma reviravolta, pois resolvemos mudar todo o texto, a proposta de encenação e a história. Nosso Macbeth[13] passou a contar a história política atual no Brasil, e refletir a luta dos estudantes, baseada no teatro épico, poético e de cunho narrativo de Brecht.

A proposta de encenação no teatro "Brechtiano" tem antes de tudo um cunho político. Na obra do encenador, os heróis são pessoas do povo. Ele foi um dos pioneiros na quebra da quarta parede[14] e por usar recursos como o distanciamento, projeções e placas. Brecht propunha teatralizar o teatro, e não levar a plateia à catarse, mas sim à reflexão. No teatro épico de Bertolt Brecht, a história tem um cunho narrativo e diferente do teatro dramático, e não segue uma linearidade. Segundo Peixoto (1980, p. 110) "Brecht recusa o espetáculo como hipnose ou anestesia: o espectador deve conservar-se intelectualmente ativo, capaz de assumir diante do que lhe é mostrado a única atitude cientificamente correta - a postura crítica".

Neste sentido percebe-se na proposta de encenação Brechtiana tem uma enorme afinidade com o trabalho de biomecânica de Meyerhold. Pois ambos tinham uma proposta teatral política.

6. DRAMATURGIA

Diferente do que muitas vezes pensa o senso comum, a dramaturgia não está somente relacionada ao texto, mas, principalmente, com o trabalho de composição das ações físicas do ator. Para Eugênio Barba, o termo dramaturgia significa o "trabalho das ações no espetáculo" (BARBA; SAVANESE, 2012). Nesse sentido, o ator torna-se o elemento central para criação da obra no momento em que relaciona a sua escritura poética de criação das partituras de ações físicas com os outros elementos da encenação

[13] Meio que em segredo passou a se chamar "Macbethemer", numa alusão critica ao governo da época, mas isso só foi revelado durante o espetáculo

[14] A quarta parede é uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, através da qual a plateia assiste passiva à ação do mundo encenado. Respeitando a quarta parece, os atores deveriam atuar como se não houvesse uma plateia a sua frente. Bertolt Brecht foi um dos pioneiros em propor a quebra da quarta parede, alterando completamente a relação entre palco-plateia.

teatral. Os estudantes só tiveram contato com o texto mais no final do processo, pois priorizei inicialmente no trabalho a preparação corporal e o processo de criação de partituras de ações físicas e cenas improvisada pelos alunos. De um ator-criador, o que o diretor Eugênio Barba chama de Dramaturgia do Ator.

O texto foi uma adaptação minha, onde as falas de alguns personagens foram trocadas e adaptadas ao contexto das cenas. Os alunos entenderam que o texto era apenas mais um elemento dentro da proposta cênica. Apresentado o texto fizemos uma leitura completa da versão da obra adaptada de Shakespeare em voz alta, já experimentando alguns atores em determinados personagens para a definição dos papeis da peça. Encerramos a aula falando sobre os personagens do texto e já pré definindo alguns papeis. Com exceção das três bruxas que foram os papeis mais cobiçados, o processo de escolha e definição de papeis foi bem tranquilo, feito por interesse e afinidade dos estudantes. No caso das bruxas fizemos algumas leituras e marcações de cena que serviram como teste.

7. O CORPO NO TEATRO E NA PROPOSTA DE MACBETH

> O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – pode e o que não pode fazer. (SPINOZA, 2008, p.167).

Foi um desafio trabalhar um texto de um autor renomado mundialmente como Shakespeare e homenageá-lo sem ter como base a leitura inicial textual da obra. Contudo, essa foi uma estratégia pedagógica, até para desconstruir esse vínculo muitas vezes equivocado da Arte e do Teatro à um texto escrito ou a área das Letras, pois são campos bem distintos. Para Meyerhold o teatro é, em primeiro lugar:

> movimento no espaço, embora o texto nunca seja negligenciado. O que Meyerhold desvela em seu trabalho e em sua reflexão é um teatro teatral, no qual afirma a importância da linguagem do corpo e se abole qualquer ditadura literária (PICON VALLIN, 2006, p.10)

Dentre as práticas corporais adotadas para a criação de cenas usamos apenas o movimento corporal, e acabamos inserindo até mesmo o parkour (esporte) em uma das cenas do espetáculo. Apesar do grupo afirmar no início do processo, não ter vivência anterior com teatro, dança, circo e práticas corporais artísticas, resolvemos aproveitar outras práticas deles no processo. Como no grupo haviam praticantes de xadrez levamos nossa história para um tabuleiro de xadrez. Fizemos vários testes e exercícios práticos com um xadrez humano em forma cênica. Utilizamos o movimento base das peças do tabuleiro para criar a movimentação e partitura corporal cênica. Este trabalho se mostrou bastante útil, contudo entre erros e acertos resolvemos adaptar outros movimentos que resultaram na coreografia da cena da batalha onde o próprio jogo de xadrez foi inserido no espetáculo. Essas adaptações cênicas de experiências, interesses e vivências do cotidiano dos estudantes estimularam a construção do espetáculo.

Destacamos aqui que trabalhos de biomecânica teatral de Meyerhold, foram bastante significativos também para a singularidade do processo no âmbito escolar. Especificamente sobre a biomecânica a pesquisadora Yedda Chaves aponta o seu caráter educacional, pois segundo autora a biomecânica teatral seria apenas um “treinamento de

atores", baseado em alguns fundamentos que teriam por finalidade revigorar o trabalho do ator e sua relação com o diretor e com os demais elementos da representação. Ainda segundo a autora, na biomecânica as dimensões do espaço e do tempo estão intrinsecamente interligadas à percepção que o ator tem de si mesmo no espaço e no jogo cênico, um processo que é ao mesmo tempo "artístico e pedagógico", para ela:

> A ideia de obra artística-política-social em Meyerhold conecta-se de maneira direta e emergencial à concepção do "ator novo" e da sua "teatralidade". Meyerhold elege uma condição: "que o ator manifeste a sua arte apenas através de uma técnica que refrate, em seu jogo, os elementos do material posto à sua disposição por meios específicos, em conformidade com as particularidades do corpo e da mente humanos (CHAVES, 2009, p. 01).

Assim, a realização com o grupo de alguns exercícios propostos pelo encenador Meyerhold foram fundamentais no resultado estético dos trabalhos e na construção de um corpo mais "estilizado". *Carbonari (2013) diz que "O teatro é, para Meyerhold, uma construção, um trabalho organizado e racional", e salienta que atores e arte-educadores também devem estudar e criar a partir desse entendimento. A autora sugere alguns procedimentos para trabalho do arte-educador com a biomecânica em sala de aula:*

> *Procurem trabalhar, inicialmente, apenas o Dáctilo (movimento inicial dos* Études*), em todos os seus aspectos: desenho do espaço e a "onda" feita pela coluna como impulso para o próximo movimento; Verifiquem sempre a postura inicial (pés paralelos, joelhos semi-flexionados, coluna reta e olhar para frente no horizonte) e tentem interiorizar a organização corporal proposta pelos esquemas dos* Études*; Façam o Dáctilo, procurando realizá-lo com perfeição, primeiro individualmente, e depois coletivamente. Se quiserem, podem iniciar em grupos de 3 ou 4 pessoas, enquanto as demais observam. A observação é muito importante para a compreensão do movimento. (CARBONARI, 2013, p. 60)*

A autora sugere também que sejam assistidos filmes de Eisenstein e Chaplin a fim de compreender o movimento e o corpo estilizado como base expressiva do discurso estético continuamente, para que "seja estimulada a ampliação das referências culturais, sobretudo, do corpo trabalhado para a cena" (CARBONARI, 2013, p. 60).

Na nossa proposta de encenação adaptada, a história de Macbeth saiu da Escócia e veio para o Brasil, mais especificamente para Brasília, e se passava dentro de um tabuleiro de xadrez, numa analogia aos jogos de poder. Assim começamos a definir os elementos visuais da cena que seriam essenciais, mas sobretudo minimalista[15] pois não queríamos que nada sobrepusesse o trabalho do ator. Na base do cenário do palco usamos fita crepe

[15] A expressão "**Minimalismo**" (do inglês, "*Minimal Art*") faz referência aos movimentos estéticos, científicos e culturais que surgiram em Nova York, entre o fim dos anos de 1950 e início da década de 1960, os quais, por sua vez, primavam pelo mínimo de recursos e elementos utilitários, reduzindo todos seus aspectos ao nível essencial. WAGNER, Anne M. *Minimal art: a critical anthology*. Univ of California Press, 1995

e um plástico que dava a ilusão de um tabuleiro de jogo, e apenas com uma projeção mapeada como se fosse um reflexo do tabuleiro de xadrez.

8. ENSAIOS FINAIS E APRESENTAÇÃO

> A linguagem de ensaios é como a própria vida: usa palavras, mas também silêncios, estímulos, paródia, riso, infelicidade, desespero, fraqueza e ocultação, atividade e lentidão, clareza e caos (BROOK, 1970, p. 79).

Nossas aulas até nos ensaios finais tinham a mesma rotina com alongamentos, exercícios de força e flexibilidade, *études* da biomecânica, aquecimentos, e foram acrescidos de ensaios para a atuação e alguns exercícios de voz. Passamos fazer as aulas e as cenas no espaço no local da apresentação do espetáculo, com teste de luz, som figurinos e alguns elementos cênicos. Nessa fase já eram visíveis os resultados estéticos e singulares da proposta resultantes dos trabalhos feitos no decorrer do processo. Mendonça ressalta que na construção de uma montagem "não é possível explicar o processo artístico fora dele", para a autora:

> A experiência artística é o resultado da organização de todas as tentativas, de todos os caminhos experimentados. Nela, o elemento mais importante é o movimento, a ação[...] E somente pelo fazer que ele passa a existir. Não apenas o texto, mas todo o processo é desvelado aos poucos, em ação (MENDONÇA, 2013, p. 137).

E como de costume finalizávamos a aula com uma avaliação crítica do processo de forma coletiva das cenas apresentadas. Alguns apontamentos técnicos foram feitos sobre a voz baixa, insegurança no texto, ritmo das cenas. Começamos a cronometrar o tempo e ritmo das cenas e de todo o espetáculo. Fizemos um resumo básico com a ordem das cenas, para ser colado nas laterais internas do palco, para servir de orientação. Organizamos também uma listagem das pendências, como figurinos, adereços, maquiagem, iluminação e distribuímos algumas tarefas. Falei um pouco sobre a parte gráfica de divulgação de um espetáculo e apresentei aos alunos os nossos cartazes do espetáculo, que foi feito por mim e impresso na própria escola. Uma equipe do grupo ficou responsável pela divulgação e colagem dos cartazes. A divulgação do espetáculo foi feita em redes sociais e através de cartazes que confeccionamos que foram espalhados pela escola e por alguns locais da cidade.

No dia do espetáculo todos nós passamos praticamente o dia inteiro dentro do auditório da apresentação. Chegamos às 10 horas da manhã para organização do espaço e ensaio geral. Abaixo registro das cenas da apresentação final. Foi muito gratificante ver o empenho de todos, quanto a pontualidade, disponibilidade para ajudar na organização do espaço e apoiar uns aos outros. O resultado do trabalho foi apresentado ao público no dia 16 de março de 2017, às 18:30 no auditório Cristina Bastos lotado, no campus Campos Centro do Instituto Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes/RJ.

Foto-01: Cartaz da apresentação

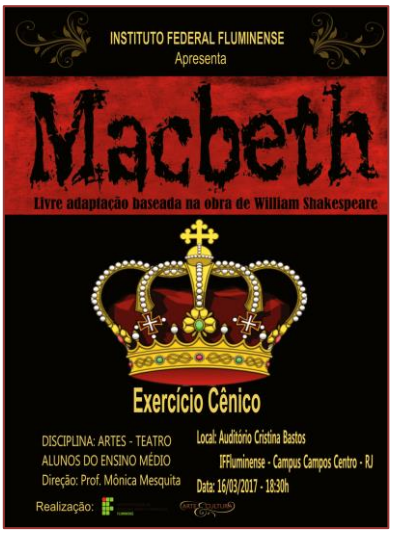


Foto-02: Apresentação Final: Sabrina Aguiar

A avaliação final de todo o trabalho foi feita numa última aula. Fizemos uma roda de conversas e um debate sobre como foi a experiência para cada um. Ao final, dei um DVD com as fotos e vídeos de nossa experiência no processo de criação, montagem e encenação do espetáculo Macbethemer, que foi entregue como registro para os alunos:

9. CONCLUSÃO

Pela legislação brasileira, o ensino da Arte é componente curricular obrigatório da educação básica. Em maio de 2016, a Lei 13.278 alterou o § 6º do art. 26 da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional regulamentando especificamente que as "artes visuais, a dança, a música e o teatro" são as linguagens que constituirão o componente curricular "Arte" nas escolas. Destaca-se a importância de que cada conteúdo do campo da Arte deva ser trabalhado por um professor especialista, com formação específica em cada área, ou seja, licenciados em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Contudo percebe-se que não basta apenas termos uma legislação específica para que nos seja garantido o ensino do Teatro nas escolas como a lei prevê

São vários os desafios para o desenvolvimento de uma proposta que tem como foco trabalhos corporais. Podemos citar a importância de uma sala e espaço adequado para as aulas, o pouco tempo de carga horária da disciplina Arte para desenvolvimento dos trabalhos. E no nosso caso especificamente, cabe destacar a questão do público alvo formado por estudantes de cursos técnicos integrados cuja carga horária total de componentes curriculares é bastante alta. Eles estudam o dia inteiro, e tem uma média de 17 componentes curriculares diferentes. Além disso os estudantes estão inseridos em uma instituição de caráter técnico e tecnológico, onde historicamente o ensino da Arte não tem muita conexão com as áreas profissionais dos cursos técnicos e superiores como Mecânica, Eletrotécnica, Engenharia de Automação por exemplo. E como já foi dito anteriormente, apenas recentemente foram criados duas licenciaturas no campo da Arte, na instituição, uma em Música e outra em Teatro.

Mas mesmo é preciso questionar as epistemologias e pedagogias adotadas e como o teatro e outros conteúdos da área das Artes por vezes são "trabalhados" ou "não trabalhados" na escola, principalmente nos processos criativos envolvendo pesquisa de encenação e montagem para um determinado trabalho cênico. No que se refere ao ensino do teatro e as experiências de montagem teatral com alunos do ensino fundamental e médio no Brasil, ainda são escassas as pesquisas e bibliografias que abordam o tema a partir de um trabalho específico de preparação corporal no ensino do teatro na escola, o que justifica a importância a troca sobre a realização de trabalhos acadêmicos que enfatizem os relatos de experiências de processos de criação

Os treinamentos e trabalhos de preparação corporal de forma geral acabaram influenciando os resultados estéticos da apresentação final, e foram percebidos pelo grupo e plateia. Contudo ressalto que as verdadeiras transformações foram mesmo por "dentro" e não apenas "por fora" daqueles vários corpos participantes do processo e foram muito além da evolução das práticas teatrais envolvendo técnicas e treinamentos de preparação corporal, concentração, estado de "presença", corpo extra cotidiano ou de uma busca por um "corpo cênico". As maiores mudanças foram principalmente na forma de ver o mundo e no conhecimento adquirido ao longo dos trabalhos, como por exemplo o respeito com as diferenças em saber ouvir as opiniões diferentes e o outro, o interesse em política, uma percepção maior da cidadania, de diálogo e do senso crítico em relação à sociedade.

De forma técnica, como professora e pesquisadora de todo o processo, destaco que os trabalhos com a utilização dos exercícios de alongamento e aquecimentos associados às práticas de biomecânica teatral se mostraram bastante eficientes na preparação corporal. Todos os elementos trabalhados no processo puderam ser percebidos por mim no resultado final da apresentação do espetáculo Macbeth, cuja proposta estética e da pesquisa visual foi fruto de uma criação autoral de encenação e montagem coletiva. Através de todo o processo de encenação e montagem, busquei refletir não apenas sobre os corpos dos alunos ali presentes, mas onde eles estavam inseridos, o universo cultural dos estudantes, suas realidades, anseios e inquietudes, memórias e afetos, incentivando a troca, o respeito, o conhecimento e criação em conjunto entre todos. Ainda como resultado este trabalho foi finalista no Prêmio Arte na Escola Cidadã no ano de 2017, sendo reconhecido como uma das propostas relevantes para o ensino da Arte para o Ensino Médio no Brasil.

REFERÊNCIAS

[1] BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral. É Realizações, 2012.

[2] BARBA, Fernando. O corpo do som: experiências do Barbatuques. Música na Educação Básica, v. 5, n. 5, 2017.

[3] BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Civilização Brasileira, 1977.

[4] BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf

[5] BROOK, Peter. O teatro e seu espaço. Petrópolis: Vozes, 1970.

[6] CARBONARI, Marília. A Biomecânica de Meyerhold como Recurso Artístico-Pedagógico de Treinamento e Criação Corporal do Ator. 2013

[7] CHAVES, Yedda Carvalho. V. Meyerhold e a "Memória loci": uma poética da visualização do corpo que pensa. Sala Preta, São Paulo, v. 9, n.1, 2009.

[8] FERRACINI, Renato. A pesquisa em artes do corpo na acadêmia. Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB V.15, nº1/janeiro-junho de 2016 Brasília

[9] _____ Ação física: afeto e ética. Revista de Estudos em Artes Cênicas Número 13, p. 123, 2009.

[10] GOMES, A.C.;MONTEIRO, G.A.;VIANNA, P.M. Alongamento. Revista Treinamento Desportivo, v.2,n.1p.93,1997.

[11] ILINSKI, Igor. La Biomecânica. In: MEYERHOLD, Vsevolod Emilevitch. Teoría Teatral. Madrid: Editorial Fundamentos, 2003, p. 198- 201.

[12] LOBO, Lenora & NAVAS, Cássia. Teatro do movimento: um método para o intérprete criador. Brasília: LGE Editora, 2007.

[13] LOYOLA, Geraldo Freire. Professor-artista-professor: materiais didáticos-pedagógicos e ensino-aprendizagem em arte. 2016.

[14] KOKKONEN J, NELSON AG, CORNWELL A. Acute muscle stretching inhibits maximal strength performance. Res. Q. Exerc. Sport. 1998; 69(4) p. 411-415.

[15] KUBIK, Marianne. Biomechanics: Understanding Meyerhold´s Sistem of Actor Training. New York, Allworth Press, 2002.

[16] MENDONÇA, Celida Salume. Montagem sala de aula: os princípios norteadores de um processo. Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas (SP): Papirus, p. 123-150, 2013.

[17] MERLEAU-PONTY, Maurice, Fenomenologia da Percepção, Martins Fontes, São Paulo, 1999.

[18] MEYERHOLD, V. O Teatro de Meyerhold. Coleção: Teatro de Hoje, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1969.

[19] MONIS, Fátima Cristina et al. O trabalho do ator: a preparação que antecede a cena. 2003.

[20] PAVIS, Patrice. A análise dos espetáculos . São Paulo: Perspectiva, 1996.

[21] PEIXOTO, Fernando. "O Que É Teatro". São Paulo: Brasiliense, 1980

[22] PIMENTEL, Lucia Gouvêa. O ensino de arte e a formação de professores. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-187, 2010.

[23] PICON VALLIN, Beatrice. A Arte do Teatro entre tradição e Vanguarda – Meyerhold e a cena contemporânea. Rio de Janeiro. Folhetim: 2006.

[24] SHAKESPEARE, William. The tragedy of Macbeth. Classic Books Company, 2001.

[25] SÖLVEBORN, Sven-Anders. Guia Completo de Alongamento: o método original sueco para manter a forma. 1997.

[26] SPINOZA, B. Ética. Trad. Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

[27] SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 2010.

[28] WAGNER, Anne M. Minimal art: a critical anthology. Univ of California Press, 1995

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

[1] Portfólio virtual – Projeto Finalista ao Prêmio Arte na Escola 2017, disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/59247297/portifpolio-final

Link de acesso ao vídeo da apresentação final, disponível em:: https://www.youtube.com/watch?v=B2U6XwBpWMI&feature=youtu.be

Capítulo 8

Arte e tecnologia: Como as tecnologias digitais podem auxiliar o arte-educador[1]

Patrícia Gomes Alves de Souza

Resumo: Mais do que se inserir como ferramenta, a presença das tecnologias no ambiente escolar é uma forma de acompanhar as mudanças e principalmente despertar novas formas de expressar seus sentimentos e visões de mundo. Assim, o presente trabalho se desenvolve com o objetivo de estabelecer, de maneira mais clara, como as tecnologias digitais podem ser úteis e benéficas como ferramenta de auxílio ao arte-educador em sala de aula, buscando na literatura especializada conceitos e teorias que suportam esta vertente de ensino e permitam sua melhor compreensão.

Palavras-chave: Educação. Arte-Educação. Tecnologias Digitais

.

[1] Orientador: Professor Doutor Evandro José Lemos da Cunha

1. INTRODUÇÃO

O surgimento das inovações tecnológicas vem estabelecendo uma nova cultura nas diversas organizações e cada vez mais utilizam esses recursos.

Professores e escola têm uma grande responsabilidade na utilização e consumo das informações e de tecnologias, pois a profusão de dados e informações requer capacitação técnica aliada à criticidade de conteúdo. Essa intensificação da presença digital no cotidiano de crianças e adolescentes interfere na forma como suas relações sociais se desenvolvem, incluindo cada vez mais seus processos de aprendizagem em uma mentalidade voltada para a diversidade das linguagens midiáticas na escola.

A apropriação dessas tecnologias no processo ensino-aprendizagem tem que fazer sentido para o professor e para o aluno, porque ainda que muitos desses recursos sejam autoexplicativos, a voz do professor não pode ser apagada nesse processo. O professor, na função também de mediador, deve ensinar e auxiliar os alunos na busca de informações, na troca de experiências e na exploração dos dados disponibilizados nos diferentes suportes midiáticos.

Neste artigo, pensando especificamente no espaço da arte-educação, que se fundamenta em processos de expressão de sentimentos e conhecimento de mundo, essa proximidade com a tecnologia vem se mostrando necessária e eficaz, uma vez que produz e amplia conhecimentos em projetos condizentes com a realidade imediata do aluno. Os procedimentos, para que tal inserção se efetive, devem considerar as necessidades e o direito que tem o aluno de desenvolver competência tecnológica na e para a apreensão de um dado conteúdo e que, de alguma forma, tais procedimentos não se manifestem como um sacrifício para o professor, considerando que a competência técnica sempre será necessária para uma intervenção nesse nível.

Os resultados são, para os alunos, o aumento da capacidade de entender a arte como conhecimento, como intelectualidade e como trabalho. Para o professor é a incidência de novos percursos críticos para suas aulas, tornando-o autor das próprias proposições adquirindo, portanto, um repertório que provoque os estudantes. Para ambos reforça o exercício de ler refletir, debater e escrever.

> Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias. Haverá uma ampliação da compreensão do processo comunicacional e artístico se eles puderem relacionar questões que tratem das contradições quanto às resistências e às rupturas nos princípios éticos e nos critérios de qualidades técnicas, expressivas e socioculturais presentes nas formas e conteúdos dos meios de comunicação em arte (BRASIL, 1998, p. 41).

É justamente a capacidade de fazer dialogar diferentes realidades e descortinar outros pontos de vista sobre o que lhes é próxima, que faz com que o ensino de Artes Visuais possibilite um crescimento crítico e ampliação de horizontes. Com essas reflexões, a aula de arte, a qual será descrita posteriormente, constituiu referência de uma práxis inovadora em minha trajetória profissional, a incorporação das tecnologias foi realizada de forma crítica e criativa.

2. AS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação do Ensino Médio (LDB), na seção IV, enfatiza e corrobora a necessidade do uso dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem, afirmando que o educando deve se familiarizar com os recursos tecnológicos em seus diferentes suportes. Os documentos oficiais não deixam dúvidas quanto ao uso desses recursos no sistema ensino-aprendizagem como forma de emancipação e preparo do educando para uma sociedade cada vez mais tecnológica.

O mais novo texto legal da educação brasileira, traz o seguinte:

> Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017). 2 Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Edição atualizada, até março de 2017 (BRASIL, 2017).

Portanto, quando falamos das tecnologias entramos em contato com as diversas formas de expressões contemporâneas, reconhecemos sua importância nas diferentes áreas de conhecimento. Logo, já podemos encaminhar o nosso olhar para a apropriação da tecnologia no ensino e produção de arte na escola. O foco passa a ser a atuação do docente e sua capacidade de atuar de forma diferenciada no mundo contemporâneo. Atuação que confere ao educador e ao educando um significado social e criativo para as práticas escolares inovadoras no que concerne o ensino de Arte nas escolas.

3. A APROPRIAÇÃO DA TECNOLOGIA DA PRODUÇÃO CRIATIVA E NO ENSINO DA ARTE

Falar dessa apropriação nos remete à necessidade de elucidar, ainda que resumidamente, a história e evolução da imagem. As consequências da automação das imagens, obtidas com o aperfeiçoamento da perspectiva são exemplos da evolução das técnicas, que se estenderam para além dos limites do campo pictórico para outras ciências. Um exemplo é a evolução que surgiu das experiências com as câmeras, da câmara escura, que foi o princípio da fotografia e que hoje, para a fotografia, foi substituído por um novo tipo câmera. O que se buscava era uma imagem que representasse a realidade e a tecnologia era um instrumento para alcançar esse desenvolvimento.

Essa evolução na captura da imagem atingiu a televisão, o cinema e acrescentou a cada um deles, considerando suas especificidades, a capacidade de registrar, transmitir e reproduzir simultânea e quase instantaneamente uma imagem em movimento. A câmera digital tem facilitado diretamente na captação de imagens e junto com os aplicativos se pode explorar e modificar essas imagens.

Pode-se dizer que essa possibilidade, já sinalizada nos PCN, indica o caminho das tecnologias como veículos que permitem explorar caminhos e fazer descobertas incalculáveis.

Entretanto, a riqueza resultante desse entrecruzamento, gera "transformações, nem sempre compreendidas ou aceitas pela comunidade artística", assim como "a expansão do uso das tecnologias como ferramentas da arte colocou em evidência uma profunda e progressiva cisão entre a experiência artística, a crítica e a estética". São estes aspectos de discussões no campo da arte e tecnologia, apresentados por Giannetti (2006, p. 14), que propõe uma "estética digital", pela extensão do questionamento nos limitaremos apenas a sua indicação.

Uma questão importante é identificar como podemos nos apropriar da tecnologia na produção criativa e no ensino da arte. Temos diversas ferramentas tecnológicas para a produção artística e a educação. No entanto, é importante pensar na cultura tecnológica. Considerar a tecnologia como cultura envolve pensar em intervenção na ciência, em mudança de costumes, em mudança de linguagem. Nas aulas, o professor tem de levar em conta que o domínio da tecnologia e da generalização das redes midiáticas fez com que nossos conceitos de tempo, espaço, corpo e, portanto, dança, se transformassem, independentemente de possuírem ou não computadores, fornos de micro-ondas, telefones celulares etc. No mundo de hoje, os valores, atitudes e maneiras de viver e conviver em sociedade estão em constante transformação por causa da presença das novas tecnologias (BRASIL, 1998, p. 41).

Nós educadores, precisamos adotar os avanços tecnológicos, aprender e valer-nos da linguagem técnica utilizada pelos alunos. A ciência tecnológica "digital" avança cada dia mais rápido. Portanto, é importante estarmos viajando nesta mesma velocidade, buscando um ensino de qualidade e sempre atualizado. É preciso reconhecer que o mundo virtual também interfere nas relações sociais, na informação e formação do conhecimento, fato que vem cada vez mais tomando parte deste caminhar da humanidade.

Sendo assim, cabe também ao professor interagir para que essa nova realidade seja conduzida e compreendida como forma de cultura e educação e, ainda, apreciada em configuração adequada, na qual o professor tenha competência técnica para agregar dimensões digitais ao seu fazer pedagógico, mediando, interagindo e fazendo dos recursos tecnológicos um aliado na recepção e produção do conhecimento.

Ocorre que a velocidade dessas informações pode levar a caminhos não tão importantes para o conhecimento dos alunos, uma vez que o tempo para a assimilação das informações e interpretações diminui à medida que outras vêm surgindo e acrescentando às que já estão sendo assimiladas. Os passos rápidos que a escola necessita para intermediar esses conhecimentos e traduzi-los de forma adequada, passa também, mas não somente, pela responsabilidade do professor, no seu papel de educador e mediador. Para tanto, este, necessita estar atento, acompanhar essa velocidade e conduzir como um maestro toda esta proliferação de imagens e informações que o mundo vem, literalmente, inserindo insistentemente nas redes sociais. Orientar os educandos a exercitar a capacidade de ponderação diante dessa profusão de informações é papel que cabe não somente ao professor, mas a todos os atores da educação.

Desta forma, para que não se perca de vista o entendimento dessas informações, cabe ao educador, segundo Gadotti (2003), selecionar, avaliar, compilar e processar as novas tecnologias para transformar o conhecimento em algo válido, relevante para o desenvolvimento do aluno.

Ainda que esse direcionamento ofereça diversos benefícios ao ensino, para que ele tenha resultados eficientes é necessário buscar a participação efetiva dos alunos, que devem estar dispostos a receber os estímulos do professor na sala de aula.

Nessa perspectiva, é inegável a necessidade de compreender a relação que se estabelece atualmente entre a juventude e a cultura criada em torno das tecnologias e da internet. Os chamados nativos digitais, conforme destaca Jordão (2009), dependem do acesso rápido à informação e da conectividade e multiplicidade de possibilidade que esses recursos oferecem para o pensar e aprender, de forma que essa cultura digital já não pode ser ignorada nos ambientes de ensino.

É nesse ponto que percebemos os grandes benefícios que a tecnologia pode oferecer aos professores, aproximando-os de um processo menos unilateral de compartilhamento de conhecimento e atraindo o aluno, principalmente quando se considera que, como destaca Marinho (2011), atrair o aluno é tão importante quanto garantir que o professor se sinta motivado a trabalhar com as novas metodologias propostas.

Para Jordão (2009), o professor é o responsável pela adaptação dos modelos e maneiras de ensinar, acompanhando as necessidades e diferenças desse público, fazendo uso dos recursos que a tecnologia oferece para melhorar a fluência digital e inserir essas ferramentas nos processos de aprendizagem.

Concluímos que na inserção de tecnologias na sala de aula, o professor se coloca como colaborador, coordenador e motivador de atividades, tendo como suporte computadores e internet para buscar novos conteúdos e metodologias mais próximas da realidade dos alunos, como afirma Oliveira (2013), desenvolvendo o ensino com base em produções escolares com maior significado para o aluno.

Assim, aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, mobilizado pelas interações que o aluno realiza no ambiente natural e sociocultural.

Tais interações são realizadas:

- com pessoas que trazem informações para o processo de aprendizagem (outros alunos,
- professores, artistas, especialistas);
- com obras de arte (acervos, mostras, apresentações, espetáculos);
- com motivações próprias e do entorno natural;
- com fontes de informação e comunicação (reproduções, textos, vídeos, gravações, rádio, televisão, discos, Internet);
- com os próprios trabalhos e os dos colegas (BRASIL, 1998, p. 44).

A preocupação com a aprendizagem em Arte deve estar sempre presente com os meios tradicionais ou com recursos tecnológicos modernos. A respeito da visão de Barbosa (2012), que traz em seu estudo a percepção de Dewey acerca do ensino da arte no Brasil, temse o raciocínio da autora: Dewey não é somente importante porque é um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos. Um deles é a recusa da história como monumento, mas sua valorização como uma das respostas ao presente que destitui a ideia de progresso em história e recupera a noção de história como sintoma. [...]

A partir da minha experiência na sala de aula, é possível afirmar que aliar arte a tecnologia sempre dá bons resultados. A prática e o fazer artístico vão aprimorando o conhecimento e vice-versa.

Dessa forma, o resultado da experiência artística vai se tornando cada vez mais legitimado na consciência dos educandos. Por isso, é importante desenvolver a capacidade de análise e síntese da apreciação artística associada ao fazer arte. A arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte é cognição, profissão.

Em um mundo rodeado de imagens, tantas que nem temos tempo de assimilá-las, não podemos ser consumidores passivos dessas imagens. Nesse contexto, é importante desenvolver a competência de saber ver e analisar as imagens para que ela adquira significado. É necessário reconhecer que, tanto nos meios tradicionais quanto nos tecnológicos, a imagem ganha, a cada avanço tecnológico, mais possibilidade de apropriação e ressignificação. A preocupação com a aprendizagem a partir da arte deve estar constantemente presente, considerando sempre o suporte no qual ela se manifesta (BARBOSA, 2007).

A internet pode ser entendida como um instrumento de ação artística cultural, por sua capacidade de levar imagens, documentos, textos, com extrema rapidez. O professor, sabendo que o educando está em constante contato com essa profusão de informações, pode e deve explorar esse instrumento nas aulas de Arte, uma vez que este possibilita o contato com produções artísticas de diferentes tempos, espaços e culturas. Estamos passando por uma fase de retomada de uma identidade profissional do professor de Arte. Há necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica em busca de um maior domínio das ações educativas.

A autora assevera que “para compreender e fruir a arte produzida pelos meios eletrônicos, o público necessita de uma nova escuta e de um novo olhar” (BARBOSA, 2007, p. 110). Ocorre que estamos atravessando uma fase de reformulação da formação do professor sendo frequente a construção de novos modelos, às vezes negando o que está posto. Certo é que passamos a refletir e construir novos e mais significativos valores em nossas relações.

É importante que as instituições criem ambientes e estruturas que favoreçam a inserção dos alunos e professores na cultura tecnológica tanto em um nível mais elementar e instrumental como também em um nível mais crítico e participativo, ou seja, uma educação tecnológica formadora de pessoas críticas, ativas e participantes da vida em sociedade. Esta questão nos remete a refletir sobre as relações da arte, educação e docência. É importante ter um olhar investigativo e buscar na experiência a poética para construir conhecimento. Ser professor/pesquisador requer estar disponível aos novos desafios para viver em estado de invenção e aprendizagens permanentes.

4. O ARTE-EDUCADOR E A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PRÁTICA CONCRETA

4.1. EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA COM A UTILIZAÇÃO DE IMAGENS CAPTADAS PELOS ALUNOS ATRAVÉS DO CELULAR

Uma questão importante para o arte-educador é observar como o artista se apropria da tecnologia na construção de sua obra, refletir sobre como agrega possibilidades na criação artística e transmitir esses conhecimentos aos alunos "como um relâmpago quando ilumina uma paisagem escura" (DEWEY, 2010).

Percebo que utilizar essas ferramentas, especificamente o celular, que está inserido no cotidiano dos alunos, desperta interesse e cria proximidade destes com o professor e os conteúdos propostos. Uma pesquisa apresentada por Fernandes et al. (2008) considera que essas tecnologias facilitam a comunicação entre os educadores, escola, pais, especialistas, membros da comunidade e de outras organizações dão subsídios para a tomada de decisões, a partir da criação de um fluxo de informações e troca de experiências; produzem atividades colaborativas que permitem o enfrentamento de problemas da realidade escolar.

Pode-se dizer que, quando os meios tecnológicos são oferecidos ao docente, ele tende a fazer uma avaliação sobre a forma como esses novos recursos podem auxiliar a atingir suas metas em sala de aula.

O presente artigo é resultado de uma prática que incorporou esses recursos.

Vivemos em um momento no qual a sociedade passa por muitas transformações, o que desafia o professor a tornar suas aulas mais dinâmicas, conseguindo, assim, estimular os alunos à curiosidade e à criatividade, bem como despertar um olhar mais crítico.

Essas e outras iniciativas estão entre as numerosas abordagens que buscam ressaltar a necessidade de fazer com que o aluno perceba o quanto essa ferramenta é importante para armazenar, buscar, difundir conhecimento e produzir arte.

Trabalhando de forma adequada, utilizando as tecnologias, podemos constatar que: A aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos (KENSKI, 2008, p. 146).

Doravante, compartilho algumas experiências referentes aos recursos digitais em sala de aula, enfatizando o uso do celular no ensino das Artes Visuais. Sabendo que o resultado da experiência artística vai se tornando cada vez mais legitimado na consciência dos educandos, atrair o aluno é tão importante quanto garantir que o professor se sinta motivado a trabalhar com as novas metodologias propostas.

Para introduzir as tecnologias nos conteúdos em sala de aula, busquei trabalhar com diferentes temas e linguagens artísticas. Entre as possibilidades que existem, as escolhidas foram: autorretratos, releituras, fotografias de paisagens e de composição gráfica, todas finalizadas com aplicação de editor de imagens digitais.

Em relação às escolhas das obras de arte, o critério levou em conta a apropriação múltipla de identidades culturais, o letramento tecnológico e estético e a experimentação de novas estéticas. Como objetivo, provocar a postura crítica dos alunos bem como valorizar a cultura com a qual o educando tem contato.

O tema abordado neste artigo, uso das tecnologias em sala de aula no Ensino Médio, nas aulas de Arte, surgiu em razão da observação/constatação de que, no momento das aulas, muitos alunos fazem uso de aparelhos eletrônicos. Desse modo, busquei uma forma de trabalhar o uso dos aparelhos eletrônicos trazidos pelos alunos à sala de aula, para construir uma aula mais produtiva, mais crítica, provocando nos alunos reflexões sobre a arte.

Também busquei abranger como nós, professores, devemos estar preparados frente ao desafio de inserir essas ferramentas e, mediadoras de conhecimento, como essas tecnologias que os alunos trazem para sala de aula podem auxiliar em seu aprendizado. Nos exemplos das aulas a seguir expostas, utilizamos como estratégias e recursos a fotografia digital. Iniciei a aula discorrendo sobre o surgimento da fotografia no início do século XIX, como a máquina fotográfica revolucionou os modos de pensar a arte e trouxe novas possibilidades de criação de imagens.

No início, a fotografia teve mais a função de documentar momentos da vida cotidiana, depois passou a ser considerada uma linguagem artística. Hoje, a fotografia tem dominado o mundo das artes visuais assim como o vídeo. O que não significa que os/as artistas tenham deixado de lado a pintura, o desenho, a escultura, os meios mais tradicionais, mas é notória a entrada da fotografia como arte no circuito artístico e cultural contemporâneo.

Observamos que cada vez mais os jovens têm acesso a equipamentos digitais que permitem capturar, com muita facilidade, as imagens. E aproveitando essa “mania” de tirar fotos as próximas aulas irão introduzir o conceito de luz, sombra e perspectivas necessárias para garantir uma boa foto.

O aluno poderá aprender com essas aulas: apreciar fotografias artísticas; criar Releituras - apreciar obras de arte de diversas épocas e vários artistas; capturar imagens de um mesmo objeto e perceber os efeitos visuais e as sensações que essa variação pode produzir – montagens e colagens para serem fotografadas.

Duração das atividades: quatro aulas de 50 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno: saber fotografar com celulares ou máquinas digitais (mesmo que intuitivamente), efeitos de luz e sombra.

Após a explanação e as anotações, saímos da sala para capturar pelo menos três imagens com seus celulares, de cada tema estudado. Nas atividades realizadas na escola foram planejados a criação de posturas teatrais e cenários para realização das fotos. Em seguida à captura realizada com seus próprios equipamentos, os alunos escolheram as melhores fotos para serem editadas. O grupo justifica as escolhas sobre os temas escolhidos, as cores, a luz, os efeitos capturados etc.

Aplicativos utilizados: Picasa, Photoshop, PicsArt, Photo Studio.

4.2. PROPOSIÇÃO ARTÍSTICO PEDAGÓGICA: AUTORRETRATO

Apresentei como proposta de trabalho para a turma do 3º ano do EJA da Escola Estadual Estevão Pinto, na cidade de Mar de Espanha/MG, o tema “autorretrato”.

Segundo Canton (2001, p. 05), "o autorretrato sempre acompanhou o ser humano em seu desejo de deixar uma marca de sua própria imagem, mesmo depois da passagem da sua vida".

Os objetivos foram identificar os conceitos de história da arte e do movimento artístico, expressionismo, bem como registrar, através da fotografia pelo celular, imagens que reproduzam as obras estudadas, pesquisar retratos e autorretratos contemporâneos.]

O intuito neste projeto é fazer perguntas aos alunos sobre o que eles devem considerar quando apresentarem ideias para o seu autorretrato, descrevendo e analisando a si mesmo e como eles se relacionam com o mundo, pensando em símbolos/ações que representam cada um, explicando como capturar a essência de algo, em vez de ser literal ou clichê, usando formas mais imaginativas e criativas.

Expliquei que o autorretrato faz parte da história da arte desde a pré-história, com o decorrer do tempo sofreu inúmeras mudanças e hoje os artistas buscam dar ênfase à fotografia como principal ferramenta para realizar suas produções. Foi uma forma de o artista manifestar-se através de pintura, bem como expressar sua identidade desde a pré-história até os dias atuais.

Para relembrar a história do autorretrato, foi apreciada a arte de Van Gogh, um artista que teve destaque em suas pinturas sobre o tema supracitado (LUZZATI; SILVÉRIO, 2011). Utilizei como recurso didático, data show e o celular. A avaliação foi realizada com análise do resultado das imagens apresentadas e exposição dos motivos da obra escolhida.

Segundo Luzzati e Silvério (2011), Van Gogh vê no autorretrato uma forma de autoconhecimento. Em suas obras apresenta sua emoção em variados períodos de sua vida, seus quadros são um dos conjuntos de pinturas mais angustiantes da história da arte.

Figura 1 – Autorretrato com a orelha cortada. Vincent Van Gogh. Óleo sobre tela, 60x49

4.3. PROPOSIÇÃO ARTÍSTICO PEDAGÓGICA: RELEITURAS

A proposta deste trabalho para a turma do 2º EJA da Escola Estadual Estevão Pinto da cidade de Mar de Espanha/MG, foi o tema "releituras", com as seguintes atividades: - Criar fotografias autorais utilizando a técnica e o conceito de releitura a partir da apreciação/influência da obra escolhida - escolher uma obra.

- Criar sua própria releitura e produzir uma exposição de fotografias.

Os objetivos foram a leitura, compreensão e contextualização das obras escolhidas previamente pelos alunos. Seguindo o pensamento das obras e artistas escolhidos, fizemos uma exposição de fotografias autorais. Para a confecção das releituras foram procedidas pesquisas de obras de releituras.

A partir da análise da obra escolhida e da interpretação subjetiva de cada estudante, criaram um ensaio fotográfico conceitual, usando a própria imagem. Desta forma, pesquisaram sobre o artista e sua obra, a época em que ele viveu, sua biografia, artistas que admiravam outros artistas de seu tempo, o tema da obra e de outros trabalhos, a técnica utilizada, etc.

Foram citados inúmeros casos de grandes artistas que a utilizaram para aperfeiçoar, homenagear seus mestres ou alguma obra em especial. Existem vários exemplos como é o caso da pintura "Almoço na Relva", de Manet, que inspirou o quadro de Picasso. Manet se inspirou em "Concerto Pastoral", de Giorgione, e em uma gravura de Marcantonio Raimondi, "O Julgamento de Paris", gravura baseada em desenho de Rafael Sanzio. Ou, ainda, "O Balcão de Manet", de Magritte, releitura de "O Balcão", de Manet, que releu "O Balcão", de Goya. Estes exemplos foram mostrados durante a aula expositiva.

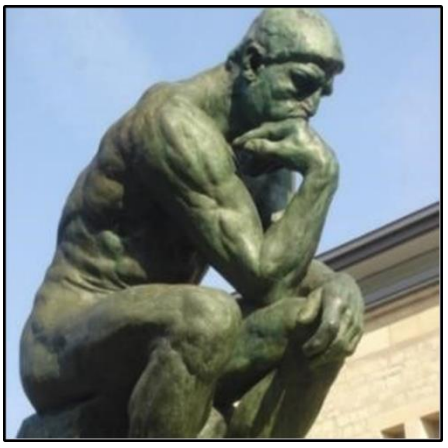
A proposta foi fazer com que cada estudante utilizasse seu próprio celular para produzir as fotos. Os recursos didáticos utilizados foram data show, notebook e celular. Para a avaliação foi procedida análise do resultado das imagens apresentadas, bem como a exposição dos motivos da obra escolhida.

Figura 2 - Aluna do 2º ano. Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG (18/09/2015)

Figura 3 - Monalisa, Leonardo da Vinci. 77 x 53 cm. Museu do Louvre (desde 1797), tinta a óleo em 1503.

Figura 4 – Aluno do 2º ano. Escola Estadual Estevão Pinto – Mar de Espanha/MG (18/09/2015)

Figura 5 - O Pensador, esculturas de bronze. Auguste Rodin. Museu Rodin (período: realismo)



Fonte: Acervo da autora (2015)

Figura 6 - Aluna do 2º ano. Escola Estadual Estevão Pinto – Mar de Espanha/MG (18/09/2015) Acervo da autora (2015).

Figura 7 - Moça com o Brinco de Pérola (1665). Johannes Vermeer, período: século de Ouro dos Países Baixos. 44 x 39 cm. Tinta a óleo.

4.4. PROPOSIÇÃO ARTÍSTICO PEDAGÓGICA: IMAGENS CAPTADAS NO HORTO FLORESTAL

Nessa atividade realizada com a turma do 3º ano A e B, turno diurno, da Escola Estadual Estevão Pinto, na cidade de Mar de Espanha/MG, o tema foi "captação e edição de imagens" e "utilização de aplicativos de edição de imagens", tendo como base os conceitos de Luz, Sombra e Perspectiva.

Os objetivos foram a compreensão e aplicação destes conceitos nas imagens, bem como a edição de imagens. Os alunos aprenderam sobre os elementos básicos para produzir o efeito de volume nos objetos, sobre a base da tridimensionalidade no desenho e na pintura, e ainda o conhecimento sobre perspectiva de observação, termos associados à arte acadêmica, estilo artístico europeu que existiu entre os séculos XVII e XIX, caracterizado pela tentativa de manter com rigor as regras formais, estéticas e técnicas do estilo das academias de arte. Os recursos didáticos utilizados foram data show, notebook e celular. Para a avaliação foi procedida análise do resultado das imagens apresentadas, bem como a exposição dos motivos da obra escolhida.

Figura 8 - Alunos do 3º ano A. Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG (16/05/2014)

Fonte: Alunos do 3º ano A (2014).

Figura 9 - Alunos do 3ºano B. Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG (16/05/2014)

Fonte: Alunos do 3º ano B (2014).

Figura 10 - Alunos do 3ºano B. Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG (16/05/2014)

Fonte: Alunos do 3º ano B (2014).

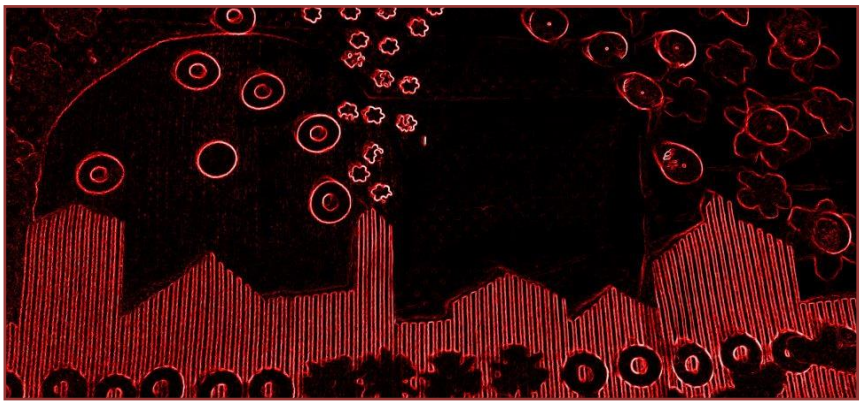
4. 5. PROPOSIÇÃO ARTÍSTICO PEDAGÓGICA: COLAGEM DE ACETATOS COLORIDOS EM TECIDO

Apresentei como proposta de trabalho para a turma do 1º ano EJA, turno noturno, da Escola Estadual Estevão Pinto, na cidade de Mar de Espanha/MG, o tema edição de imagens de colagens em acetato sobre tecido.

A Proposta, os alunos deveriam criar imagens com esses materiais, trazer um tecido de sua casa e, em cada tecido, contar uma história. Em seguida, fotografar e editar, fazendo a inserção de elementos tecnológicos em materiais comuns, ou obsoletos, dando a eles um novo sentido e uma nova voz, criando uma confusão no reconhecimento das ligações de sentido, tempo e espaço.

Os recursos didáticos utilizados para a colagem foram tecidos estampados e acetatos coloridos de diversas formas. A ideia foi construir uma história a partir de imagens de obras de arte conhecidas. Para a edição, foi utilizado o celular para fotografar e aplicativos para editar. Para a avaliação foi procedida análise do resultado das imagens apresentadas

Figura 11 - Turma do 1 ano EJA. Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG (16/08/2016)



Fonte: Turma do 1º ano – EJA (2016).

Figura 12 - Turma do 1 ano EJA. Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG (16/08/2016)

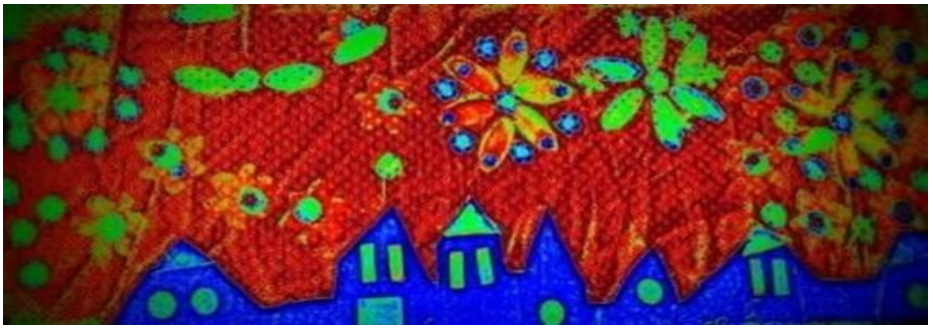


Figura 13 - Turma do 1 ano EJA. Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG (16/08/2016)

Fonte: Turma do 1º ano – EJA (2016).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio do trabalho a partir das novas tecnologias é lidar, de forma consciente e criativa, com todos os recursos que as mídias digitais e analógicas colocam à nossa disposição. Cada um de nós, professores, deve buscar constantemente o melhor caminho a seguir, considerando sempre o contexto social imediato e as condições necessárias para a construção de conhecimentos significativos.

Nossa formação inicial permite desenvolver habilidades profissionais que contemplam essa ou aquela realidade e, ao longo dessa caminhada, desenvolvemos outras novas habilidades – pessoais e sociais - que conferem destreza para atuar em realidades não previstas. Nesse campo de ação pedagógica, quando interceptados pela realidade das novas tecnologias, buscamos novas metodologias, motivados por ideologias políticas, econômicas, sociais etc., aprendendo a privilegiar processos educacionais que elevem a dignidade humana e apontem um caminho emancipatório para os indivíduos.

Assim, entre desafios e possibilidades, colaboramos com a constituição dos indivíduos na contemporaneidade e forjamos, com nossas práticas, a formação de seres humanos que não sejam meros espectadores da sociedade do espetáculo tecnológico. Nessa sociedade, a capacitação dos docentes, acompanhada de perto por instituições formadoras, demanda que se apoiem e divulguem práticas inovadoras, promovam pesquisas, ofereçam cursos cada vez mais sintonizados com as linguagens midiáticas na contemporaneidade.

No mundo atravessado por multiplicidades de sons, cores, imagens, urge que pensemos em novas composições, diferentes suportes, entre eles o corpo (ser, como um todo). Tal experiência, muitas vezes marcada pela efemeridade, mexe com a cognição, com a intuição e com a sensibilidade. Formas contemporâneas de expressar sentimentos e visões de mundo torna a nós, formadores, críticos formando novos críticos, com trocas e com ganhos para a cultura e experiência. Propor e anunciar novas e possíveis experiências - uma espécie de mecenas - com o sentimento contemporâneo de promover, reafirmar, citar e reviver de alguma forma os mitos de criação.

Pensando especificamente arte-educação, temos as ferramentas tecnológicas como base intensificadora para que alunos possam expressar, de forma mais próxima à sua realidade, seus sentimentos e formas de ver o mundo, estimulando-os a enxergarem e comunicarem o mundo em que vivem. A cibercultura nos estimula, nos desafia a fazer trocas culturais, habilitarmos para promoção dessas trocas, que nos permitam evidenciar a vivência do educando, legitimando a obra que produzem no dia a dia.

REFERÊNCIAS

[1] BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2012.

[2] _____. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.

[3] _____. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

[4] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – Constituição de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 abr. 2018.

[5] _____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.

[6] _____. Lei nº. 12.172, de 09 de janeiro de 2001. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2018.

[7] _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

[8] _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

[9] CANTON, Kátia. Espelho de artista. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

[10] COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André (Org.). Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual. Tradução de Rogério Luz et al. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993. 304p.

[11] CRISTÓFARO, Ricardo. Texto estudado em aula: disciplina Arte e Tecnologia do Programa de Pós-graduação em Artes, Cultura e Linguagens da UFJF. 2016.

[12] DEWEY, John. A arte como experiência. São Paulo: Martins, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/281869273/Arte-Como-Experiencia>. Acesso em: 07 maio 2018.

[13] DOMINGUES, Diana. (Org.). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESO, 2003.

[14] DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas: Papirus, 1988.

[15] FERNANDES, Alisandra C. et al. Implementação e observação de práticas pedagógicas com o uso de Objetos de Aprendizagem na Escola. In: Anais XXVIII Congresso da SBC. WIE - Workshop sobre a Informática na Escola. Belém, 2008. Anais... Belém (PA), 2008.

[16] FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

[17] GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. Novo Hamburgo: Feevole, 2003. 80p.

[18] GIANNETTI, Claudia. Estética digital: sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Tradução Maria Angélica Melendi. Belo Horizonte: C/Arte, 2006. 238p.

[19] JORDÃO, Tereza Cristina. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX. Boletim 19, p. 9-17, nov./dez. 2009.

[20] KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2008.

[21] LEOTE, Rosangella. Considerações sobre arte e tecnologia. In: RAMOS, Stella; LÖBEL, Thelma Azevedo. Arte e tecnologia. São Paulo: Caixa Cultural, 2010.

[22] LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

[23] LUZZATI, Carla; SILVÉRIO. Van Gogh. São Paulo: Abril Coleções, 2011. 157p.

[24] MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. Arte, web e educação. Entrevista para a Revista ponto com, por Marcia Stein. 2011. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/arte-web-e-educacao-poder-ilimitado>. Acesso em: 29 maio 2017.

[25] OLIVEIRA, Erika Patricia Teixeira. Arte.com: reflexões sobre o ensino de artes visuais e a utilização das tecnologias contemporâneas. 2013. 40 f. Monografia (Licenciatura em Arte e Educação) – Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em Arte e Educação, Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, 2013.

[26] SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: BRASIL. Integração das Tecnologias na Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204p.

[27] SILVA, Marilda. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Capítulo 9

Teatro-Fórum no Ensino Médio: Uma proposta de intervenção pedagógica e criação artística[1][2]

Samara Vilaça Xavier

Resumo: O objetivo deste estudo é propor o Teatro-Fórum como processo de ensino-aprendizagem e criação artística no Ensino Médio. A pesquisa ancora-se teoricamente nas ideias de Augusto Boal e no seu método Teatro-Fórum como uma experiência artística e recurso pedagógico que provoca os alunos a serem capazes de debater sobre seus problemas no cotidiano e buscar soluções para tentar resolvê-los. Os dados foram coletados por meio da observação-participante, bem como por registros pessoais e entrevistas. A pesquisa descritiva de abordagem qualitativa foi realizada pela estratégia de estudo de caso em uma escola pública estadual de Belo Horizonte - MG e teve como participantes alunas e alunos do segundo ano do Ensino Médio. Os resultados deste estudo revelam o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos envolvidos no processo criativo e os provocam a assumir posturas mais críticas e reflexivas perante si mesmos e a sociedade.

Palavras-chave: Ensino Médio; Teatro-Fórum; Teatro do Oprimido.

Teatro é conflito, luta, movimento, transformação, e
não simples exibição de estados de alma.
É verbo e não simples adjetivo.

Augusto Boal

---

[1] Artigo apresentado como parte do Trabalho de Conclusão do Mestrado profissional em Artes – PROFARTES na Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

[2] Orientadora: Professora Dra. Mariana de Lima e Muniz

1. INTRODUÇÃO:

Esta análise tem como fim apresentar a relevância do tema em relação aos recursos didático-pedagógicos que a modalidade Teatro-Fórum pode proporcionar na construção de aprendizagem significativa no contexto escolar. A metodologia dessa modalidade é um desdobramento das técnicas desenvolvidas nas "oficinas" do teatrólogo Augusto Boal com o "Teatro do Oprimido" (BOAL, 2013).

Para compreender a proposta do Teatro-Fórum, é necessário levantar aspectos de sua epistemologia, o que depende principalmente da fundamentação da metodologia "Teatro do Oprimido", do teatrólogo Augusto Boal (1931-2009).

Augusto Boal desenvolveu o Teatro do Oprimido durante sua experiência no exílio imposto a ele pela ditadura militar brasileira após 1971. Pelos países[3] que passou, Boal sempre trabalhou com o TO e se relacionou com pessoas que o auxiliaram em seu processo criativo e artístico. Em linhas gerais, essa metodologia sistematiza exercícios dialéticos, jogos e outras técnicas teatrais que objetivam à democratização do teatro, uma vez que mescla a linguagem do nosso cotidiano com a linguagem teatral, estabelecendo a comunicação direta, ativa, sobretudo, propositiva entre espectadores e atores.

O ensino de teatro, mais especificamente do Teatro-Fórum, como conteúdo curricular da disciplina Arte foi proposto a uma turma de segundo ano do Ensino Médio, em uma escola pública do estado de Minas Gerais, com o intuito de ampliar a possibilidades de participação dos alunos nas aulas de Arte. A turma era composta de 32 estudantes, 15 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Os encontros ocorreram durante um trimestre escolar do ano de 2017, contabilizando 12 aulas, com a duração de 50 minutos cada.

O Teatro-Fórum foi eleito como principal proposta pedagógica para ensino em

Arte em função do seu potencial estético, político, reflexivo e criativo. De acordo com

Mariana Muniz (2015, p.101),

> [s]eu objetivo é representar os conflitos de uma comunidade, assim como as propostas acordadas em assembleia. Dessa maneira, o conflito e suas possíveis soluções são discutidos entre todos e colocados em prática a partir de improvisações realizadas no momento.

Essa possibilidade de diálogo e exposição de opiniões diversas tem um potencial de participação coletiva muito vigoroso com os adolescentes. Assim, a montagem do Teatro-Fórum com alunos de uma escola regular tem início na prática dos jogos e exercícios teatrais, para que os participantes tenham a oportunidade de se movimentar pelo espaço e de interagir de forma diferente da organização habitual da sala de aula.

Desenrijecer, desmecanizar, retirar o corpo do aluno de sua postura habitual já provoca alterações em sua complexa experiência de ensino-aprendizagem. A organização sistemática de uma sala de aula com as carteiras enfileiradas limita as condições criativas

[3] Augusto Boal iniciou seu exílio na Argentina, desenvolveu experiências teatrais com o Teatro do Oprimido, primeiramente, no Peru, depois disso na Colômbia, Venezuela, Bolívia, Portugal, França e outros países da Europa e das Américas.

do aluno, o que torna o ambiente menos aberto a mudanças e que também reflete nas posturas conservadoras tanto dos alunos quanto dos professores.

O filósofo francês Bourdieu desenvolveu o conceito ao qual ele denominou de "habitus" que pode ser usado para embasar o papel social da escola, da educação de modo geral, para entendermos a organização da sociedade e nossa participação nessa construção. Segundo o pensador,

> [o] *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (BOURDIEU, 1996, p.144).

Para Bourdieu, as culturas e as práticas sociais, com seus mecanismos de produção e manutenção, suas relações de força e a produção simbólica, existentes em cada campo na luta por poder e reconhecimento, são preocupações centrais. A escola, nesse contexto, reproduz a dominação de uma classe que impõe a sua própria cultura, dando-lhe um valor incontestável, configurando o arbitrário cultural dominante, concretizando o papel simbólico que a própria escola desempenha de marginalizar os alunos das classes menos privilegiadas.

O objetivo do Teatro-Fórum, segundo Boal (2005),

> [o] objetivo do fórum não é ganhar, mas permitir que aprendamos e nos exercitemos. Os espect-atores, pondo em cena suas ideias, exercitam-se para a ação na vida real; e atores e plateia, igualmente atuando, tomam conhecimento das possíveis consequências de suas ações. Ficam conhecendo o arsenal dos opressores e as possíveis táticas e estratégias do oprimido. O fórum é um jogo, é lúdico – uma maneira rica de aprendermos uns com os outros (p. 32).

Dessa forma, o Teatro-Fórum torna-se um recurso de enfrentamento dessa dominação simbólica, que tem por base as discussões da ordem do cotidiano da própria escola, do seu entorno, sobretudo da parcela da sociedade que participa desse espaço dialógico, seguido de uma tomada de atitude frente às inquietantes problemáticas sociais que mantêm essa dinâmica de marginalização. Acreditamos, porém, que o objetivo primeiro da escola é o de capacitar os estudantes para que compreendam seus papéis como sujeitos e agentes na sociedade, independentemente de suas origens, visando atingir objetivos individuais e coletivos de cidadania.

Assim, a postura habitual de um ambiente de sala de aula não é significativa todo o tempo, porque limita as possibilidades para que o aluno crie condições para manifestar sua originalidade e seja autor da ação criativa. A experiência é considerada aqui como prerrogativa para o processo de ensino-aprendizagem teatral (e para outros campos do saber também). Não há aprendizagem sem experiência e experiência sem aprendizado.

"(...) toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive." (DEWEY, 2010, p.122). Dessa forma, a experiência nos insere em uma determinada cultura, um espaço de transitoriedade de saberes, pelo qual e sobre o qual se empoderam os agentes.

É importante argumentar ainda sobre o caráter social do Teatro-Fórum, que prioriza, sobretudo, a solução de problemas coletivos que tenham representatividade. Os temas discutidos por meio dessa técnica têm de ser relevantes para o grupo e, por isso, devem surgir durante o processo de criação artística, atendendo às demandas dos alunos/agentes.

Considerando a escola um espaço sócio-cultural de convivência e, consequentemente, de atritos pessoais, o Teatro-Fórum pode problematizar o que se vive ou o que se compartilha nesse ambiente. A proposta de solucionar um conflito, por vezes interpretado como "opressão"[4], é uma oportunidade para que alunos e comunidade escolar dialoguem entre si por meio da ação dramática, o que ameniza, de certa forma, por dar ao problema o distanciamento necessário para que se abra espaço a uma visão mais crítica. .

2. A PRIMEIRA FASE DO PROJETO: OS JOGOS

O processo de pesquisa foi realizado em três momentos específicos. O primeiro, com duração de um mês, com quatro encontros de 50 minutos, a fase de jogos. O segundo, de mesma duração, foi a fase da improvisação, em que buscamos perceber com mais clareza os aspectos relacionados à criatividade. E o terceiro, com dois encontros de 50 minutos, que foram reservados para a apresentação e pós-apresentação

Os primeiros encontros tiveram como base um roteiro de jogos do livro Jogos para atores e não-atores (2005), de Augusto Boal. Jogos e exercícios foram colocados em prática para estimular o relacionamento, o contato visual e corporal, a expressividade, a desmecanização [5], o trabalho rítmico, a concentração e outras habilidades teatrais dos participantes. Vale destacar a necessidade de estrutura física apropriada no ambiente escolar para esse tipo de prática, um espaço amplo, limpo e sem carteiras. No primeiro encontro, ocupamos uma sala de aula convencional, ao lado de outras salas, e, no meio da aula, a vice-diretora da escola interrompeu, dizendo que o barulho estava atrapalhando outras atividades nas outras classes. Foi preciso procurar outro lugar para continuar a aula. O espaço apropriado pelo grupo foi a quadra esportiva, por conta da sua amplitude, por estar distante das salas e, assim, não incomodar as outras classes. Nos dias muito frios ou chuvosos, usávamos a sala de aula normal, tentando fazer o menor ruído possível. Essa adaptação dificultou o desenvolvimento do trabalho teatral uma vez que tolhemos um aspecto importante para o processo, a liberdade de expressão.

No jogo, é preciso estar aberto e disposto a jogar. Há certa liberdade pressuposta anterior ao ato de jogar. É essa liberdade que nos conduz à experiência e aquisição da autoconsciência e autoexpressão (SPOLIN, p. 6, 2010). A disponibilidade do jogador aparece, então, como um pré-requisito da ação de jogar. Paulo Freire (2016, p.131) observa que

[4] Problema social e/ou político que pode ser caracterizado pela exploração, abuso, discriminação.

[5] Desconstrução de posturas habituais condicionadas.

> [e]star disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

O teatro é um processo de autoconhecimento, e os jogos podem ser os primeiros passos para o caminho da descoberta pessoal. Houve, em certos momentos dos jogos, receio ou timidez por parte dos estudantes de se exporem, de parecerem ridículos, o que foi considerado normal na faixa etária da adolescência. A experiência dos jogos e exercícios teve o intuito de desconstruir esses padrões comportamentais opressores[6]. Lidar com as emoções no ambiente escolar ainda é um problema complexo. A escola como espaço de convívio é também um lugar de afetividades. O professor e equipe pedagógica se deparam com um ambiente instável, o lado emocional do ser humano. De certa maneira, isso pode acontecer na prática do teatro, uma vez que expõe nossos padrões e comportamentos sistemáticos e pode nos apresentar novos modos de lidar com isso, de aprender com as novas experiências.

Durante a etapa dos jogos, um aluno do grupo precisou ser afastado da escola por problemas psicológicos. Pelo fato de ele não conseguir dormir, precisou ser internado e medicado. Esse aluno ausentou-se por mais de um mês das aulas. Esse evento, que parecia isolado num primeiro momento, desengatilhou discussões no grupo focadas na alteridade, em enxergar o outro, pensar que os outros têm emoções e reagem a elas como nós também o fazemos. Percebemos que existem problemas, psicológicos ou não, de várias ordens na escola que quase nunca nos damos conta de processá-los devidamente.

Nesse processo, entendemos que a afetividade intrínseca à criação artística nos permite analisar a construção de conhecimento a partir de um indivíduo uno, indivisível, que não pode ser fragmentado em competências intelectuais somente, que é dono de um corpo que precisa de espaço e trabalho no ambiente escolar. Em suma, um corpo com potencialidades muitas vezes inexploradas pelas áreas de estudo e, em consequência disso, torna-se alienado e pouco criativo.

3. A SEGUNDA FASE DO PROJETO: IMPROVISAÇÃO

Nesta esta, as improvisações surgiram de histórias pessoais e individuais relacionadas a alguma experiência de opressão identificada pelos próprios participantes. Primeiramente, os alunos formaram duplas para contar uns aos outros suas histórias. Depois disso, a dupla elegia uma de suas narrativas para que fosse compartilhada com

[6] Comportamentos repetitivos que geram sofrimento ao indivíduo ao qual tem dificuldades de se desvincular.

outra dupla. Depois, unem-se duas duplas, duas histórias. Esse grupo de quatro alunos escolher uma das suas narrativas para compartilhar com outro grupo de quatro alunos. Nessa dinâmica, os temas se fundem até emergir uma dramaturgia principal.

Os problemas de opressão representados durante esta etapa de improvisação foram a homofobia (em uma cena em que o menino não gostava de futebol e era motivo de chacota dos outros alunos, era ofendido verbalmente como "viado") e o *bullying*, que apareceu em duas cenas: 1) um garoto baixinho era colocado no centro da roda e os alunos ficavam jogando sua mochila de mão em mão; 2) um aluno fez cocô nas calças e os outros ao redor o evitavam por causa do mal cheiro e zombavam dele por conta desse ato.

Após as improvisações das cenas escolhidas por eles mesmos, o problema eleito pela turma foi o da homofobia e, assim, foi constituído o modelo para o Teatro-Fórum.

Esse modelo precisa oferecer alternativas de solução para o problema de opressão eleito pelo coletivo, não deve ser fatalista e ser uma fonte de apreciação estética que valorize seus elementos: como figurino e cenário. Ou seja, é preciso que a arte seja uma mola propulsora da crítica em questão.

Os ganhos nesta fase são expressivos. A improvisação oportuniza ao aluno o desenvolvimento da criatividade por meio da experiência teatral. No ato de criação, surgem muitas forças intuitivas que direcionam o movimento corporal, as expressões sonoras, impostação de voz, entre outras. A criatividade, de certo modo, se vale da prática de improvisação, ao arriscar, pode-se ultrapassar limites físicos e psicológicos e revelar ampla capacidade artística. Viola Spolin (2010, p. 23) associa a improvisação ao jogo: "a improvisação é abertura para entrar em contato com o ambiente e o outro, e é vontade de jogar. Improvisar é atuar sobre o ambiente e permitir que os outros atuem sobre a realidade presente, como num jogo". Na experiência com os alunos, observamos que jogar, improvisar, dramatizar no teatro são verbos que proporcionam o ato de arriscar-se e vencer barreiras.

Desse modo, nesta fase, analisamos o processo de construção de personagem por meio da improvisação que foi realizada, na qual a narrativa principal constrói-se a partir da criação de personagens. A improvisação não parte, pois, do texto ou de um elemento específico como, por exemplo um tema, ou um lugar, mas da própria interação entre os personagens que vão emergindo durante a ação cênica. Esses personagens podem corresponder ou não aos personagens relatados na história, desde que a estrutura do Teatro-Fórum se mantenha a fim de discutir um problema, uma tensão coletiva.

4. A TERCEIRA FASE DO PROJETO: APRESENTAÇÃO

Esta fase de apresentação da peça de Teatro-Fórum iniciou-se para duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, contando com aproximadamente 100 participantes, entre atores e público. O grupo decidiu apresentar o resultado da pesquisa em uma das extremidades da quadra de esportes, o mesmo ambiente onde foram realizados os jogos, as improvisações e a maioria dos ensaios. A ideia era a de que o espaço garantiria maior proximidade entre os atores e o público. Foi também uma forma de estreitar as relações entre palco e plateia, quebrar a 'quarta parede' e facilitar o acesso do 'espect-ator' à cena. Vale destacar que uma das premissas do Teatro-Fórum é "aprender uns com os outros", ou seja, é um exercício de alteridade, de cidadania. O espetáculo termina quando o 'espect-

ator' esgota suas ações e encerra a cena, ou quando ele renuncia de seu posto, indicando que o ator volte ao seu personagem. Assim, o Fórum não propõe resoluções mágicas nem fórmulas de sucesso; propõe ações de experimentar e improvisar, de conhecer a si mesmo e aos seus pares.

Boal, ao pensar o Teatro-Fórum como jogo, faculta aos participantes a alteração (adaptação) de suas regras ao novo contexto de aplicação. Mantém-se, todavia, uma estrutura para direcionar o processo de construção e propõe ao grupo a liberdade de trabalhar a subjetividade. Isso aponta para o fato de um evento nunca ser igual a outro. Talvez seja por isso que o Teatro do Oprimido tenha tão boa repercussão em países, como Brasil, Argentina, Estados Unidos, França e Angola.

Pensando na proposta de se jogar o Teatro-Fórum, ou seja, na prática do método no contexto educacional, muitas são as possibilidades de descoberta e desenvolvimento. Atentamos ao âmbito do aluno, que se torna ator e espectador nesse jogo, com as questões: 1) qual possibilidade o Teatro-fórum sugere quando propõe a transformação do espectador em 'espect-ator'?; 2) Qual o papel de agente o/a aluno/a representa na escola?; e 3) Quais as oportunidades de intervenção são dialogadas e construídas entre a comunidade escolar? Esses questionamentos, por abrirem espaço para discussões mais amplas, podem ser tratados de diversas formas, assim como na própria prática do TeatroFórum.

Outro aspecto importante desta fase e do Teatro-Fórum tem a ver com o papel do professor como articulador da Arte, um professor que assume o papel de mediador inserido na prática artística junto aos alunos, que atua como artista e que considera o caráter pedagógico dessa prática. Nesse sentido o teatro dá a liberdade para que

> o professor exerça funções de mediação entre os alunos e as artes, manifestando competências tanto artísticas quanto pedagógicas.(...) Ambas as dimensões sejam vistas como inseparáveis e estejam reunidas em um único profissional constitui uma escolha possível, adotada em nosso país (PUPO, 2015, p. 136).

O professor torna-se, então, um curinga[7], um mediador que está imerso no desenvolvimento da pesquisa, que vivencia e compartilha as experiências da construção cênica, e não só quem aponta os caminhos a serem percorridos. Esse espectadorparticipante é um ponto-chave das instruções delineadas por Boal (2005) para o TeatroFórum. Essa intervenção do curinga (professor) está relacionada também à formação desse indivíduo. Desse modo, a apresentação e seus reflexos também modificam os conhecimentos do professor com relação ao processo de investigação que se deslinda. Como observa Ricardo Figueiredo (2013, p.261),

> (...) a formação docente é um processo permanente de construção que se realiza na estreita relação com as possibilidades de interação do sujeito do conhecimento com o objeto a ser conhecido,

[7] Personagem polivalente que conduz o Teatro-Fórum ao intervir em momentos estratégicos, sugere a quebra da quarta parede, provoca a plateia para a entrada em cena e solução do conflito.

> e que, por meio dos fazeres da sala de aula, é possível concretizar uma proposta de ensinoaprendizagem que signifique efetivas interações no sentido de transformação dos conhecimentos.

Voltando ao relato da experiência, durante a apresentação do Teatro-Fórum, em um momento previamente combinado, o curinga (a professora) interrompeu a cena e apresentou o problema: a situação de discriminação e ofensa em virtude de gênero (concepções sociais de feminino e masculino). Depois disso, os 'espect-atores' foram questionados sobre qual atitude deveria ser tomada pelo protagonista frente ao problema presentado no Teatro Fórum que foi uma cena sobre homofobia.

Esse foi um momento de tensão no momento da apresentação que precisou ser analisado com muito zelo, porque há sempre o receio, uma barreira que distancia a plateia dos atores, como um tabu, os jovens se intimidam quando é feito o convite para entrar em cena. No entanto, o diálogo estabelecido com o público, ou seja, quando as pessoas começaram a debater a questão, criou a atmosfera propícia para que surgissem os voluntários. O mestre Boal usava a seguinte frase para instigar voluntários em potencial:

"Ei, você tem uma ideia?". Como curinga, repeti a ideia do mestre para acelerar o processo de entrada do 'espect-ator' em cena. Assim, os alunos e alunas foram, aos poucos, substituindo o protagonista na figura do oprimido, improvisando as possíveis soluções.

5. QUARTA FASE DO PROJETO: A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

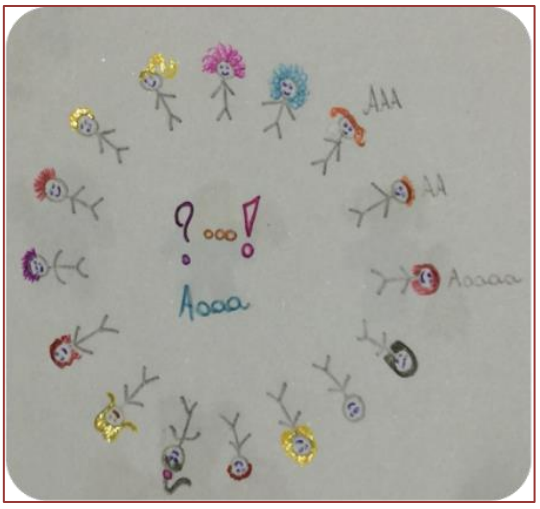
Após a realização da apresentação do Teatro-Fórum, os estudantes entregaram os seus registros pessoais, aos quais chamamos de ''Diários de Bordo", que relatavam e ilustravam o processo artístico compartilhado. Realizamos também uma série de entrevistas nas quais os alunos e alunas reconhecem o potencial criativo da atividade, e que eles tornaram-se mais próximos uns dos outros, que isso os ajudou a desenvolver autonomia e a vencer a timidez em alguns casos, sobretudo avaliam que criaram um espírito de equipe durante o processo. Isso se observa na resposta à entrevista de uma aluna. Usamos as inicias para preservar sua identidade.

AV: "Aprendi que não devemos ter medo de mostrar o que somos, ou ter medo de cometer erros porque é através dos erros que encontramos o certo. Eu achei legal essas brincadeiras, porque ela ajudou a nos comunicarmos mais um com o outro, a trabalhar juntos um com o outro e a entender que precisamos uns dos outros."

As entrevistas revelaram que a prática do Teatro Fórum repercutiu positivamente em nosso convívio principalmente em função do engajamento dos envolvidos. Constatamos que foi possível avaliar a aprendizagem durante o processo tanto pela avaliação pessoal na entrevista quanto pelas anotações e desenhos nos diários.

Abaixo algumas observações, reflexão, figuras e relatos dos processos realizados pelos alunos identificados pela sigla em razão da não exposição do estudante:

Figura 1 – Desenho do Jogo: “Quantos as”



Fonte: Diário de Bordo da aluna SS (2017).

A figura se remete ao primeiro jogo praticado pelo grupo em círculo em que cada um deveria dizer a vogal “A” procurando encontrar diferentes entonações

Figura 2 – Desenho do Jogo “Urso de Poitiers”

Fonte: Diário de Bordo da aluna JS (2017).

A imagem ilustra o urso, um personagem do jogo que deveria assustar os participantes.

Figura 3 – Jogo: “Ninguém com ninguém”

Fonte: Diário de Bordo do aluno PE (2017).

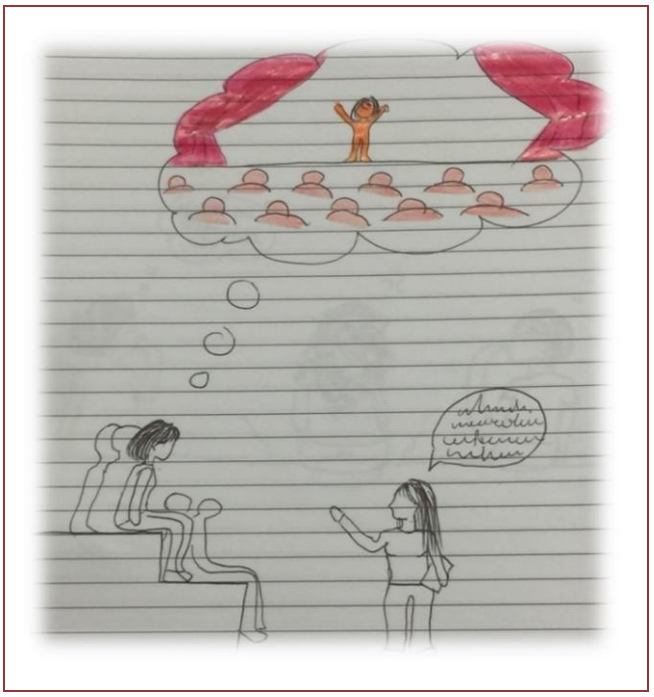
A figura representa o contato físico do jogador que em dupla procura explorar as possibilidades em tocar partes do corpo com a parceira.

Figura 4 - Afetividade

Fonte: Diário de Bordo da aluna JS (2017).

A figura representa um abraço ocasionado pelo jogo e as relações de afeto entre os jogadores.

Figura 5 – Apresentação



Fonte: Diário de Bordo da aluna JS (2017).

Demonstração do que a aluna considera ser uma apresentação teatral durante a fala da professora.

Figura 6 – Cena improvisação

Fonte: Diário de Bordo do aluno PX (2017).

Representação do tema "Homofobia", problema apresentado e discutido durante o Teatro-Fórum, mostra as concepções do aluno sobre a cena construída.

Figura 7 – Reflexões e questionamentos

Fonte: Diário de Bordo da aluna JS (2017).

A figura sugere inquietações e dúvidas que surgiram durante o processo e considera a diversidade, exemplificada pelas características próprias de cada pessoa como por exemplo, o cabelo.

As Figuras de 1 a 7 sugerem experiências compartilhadas e que foram consideradas pelos alunos como significativas durante o processo de aprendizagem. Os títulos das Figuras foram dados pela professora, ao analisar cada Diário de Bordo baseados nos processos construídos, nos jogos e nas reflexões emergentes. Algumas anotações sobre as imagens e seus significados foram feitas pelos alunos nos Diários de Bordo. A seguir separamos alguns trechos das observações dos alunos sobre todo o processo que envolveu algumas técnicas específicas do teatro e de seus efeitos. A seguir, citamos algumas respostas que corroboram essa avaliação da experiência com o TeatroFórum.

> AC: “Apresentamos o teatro fórum, para o pessoal do terceiro ano, algumas pessoas da plateia participaram também, no intuito de melhorar o teatro e acabar com a homofobia, até mesmo a professora participou.
>
> PH: “A aula foi interessante, pois podemos perceber que as pessoas são diferentes e suas singularidades, que nos tornam incríveis e importantes.” PE: “(...) me aproximei de pessoas, o que eu tinha dificuldade de conversar e me faz perder a vergonha e um pouco do medo.”
>
> PD: “De olhos fechados perco a segurança, mas aprendi a confiar! A relação em coletivo gera intimidades e nos permite conhecer melhor o nosso próximo que vemos todos os dias. O contato físico.”
>
> IR: “A segunda brincadeira foi um pouco constrangedora, pois tivemos que fazer contato físico com ambos os sexos. A parte difícil é improvisar as cenas.”
>
> SM: “Trabalhamos nossa criatividade.”
>
> LN: “Chegamos à conclusão que o coletivo sempre será mais bem aceito pelas pessoas do que o individual. O fato de todos estarmos

> reunidos, colocados em uma mesma posição, nos dá um sentimento de proteção, segurança e confiabilidade."

As percepções dos alunos corroboram os propósitos vislumbrados por Boal, com o Teatro do Oprimido e mais especificamente, o Teatro-Fórum. Em geral, o ganho maior é coletivo, está no campo da percepção da alteridade, do outro como um reflexo, não como um objeto, na participação em situações, a princípio, constrangedoras, mas superáveis, enfim, na autonomia.

Nesse sentido, Lucia Pimentel (2015, p. 97) observa que

> Arte é um conhecimento sensível, que coordena ações e emoções; é um modo de pensar, chegar a criações inusitadas e estéticas, propor novas formas de ver o mundo e apresentá-lo com registros diferenciados. É uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político. É a experiência dos sujeitos que se faz coletiva. Toda ação praticada numa experiência modifica quem a pratica e quem a sofre.

O sentido de coletividade e de transformação da Arte foi observado por quase todos os alunos em seus desenhos no Diário de Bordo e nas entrevistas. Portanto, consideramos que a experiência com o Teatro-Fórum foi um recurso artístico-pedagógico relevante aos objetivos de ensino-aprendizagem em/sobre Arte na Educação Básica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em Arte foi importante ao observar a relevância do ensino de teatro na escola, apesar do todos os obstáculos, como infraestrutura ruim e ausência de recursos materiais para a sua execução. O desenvolvimento de cada indivíduo que se dispôs voluntariamente a participar da proposta de criação do Teatro-Fórum foi notável. Para os alunos, como pôde ser observado nos relatos, a dinâmica de aprendizado gerou autonomia e espírito de coletividade, dois fatores importantes à prática da cidadania. Foi possível perceber que houve uma motivação do coletivo em construir conhecimento e que esse conhecimento, integrado ao repertório pessoal de cada um, ampliou as possibilidades criativas de todos os envolvidos.

A repercussão do trabalho foi importante por ter propiciado um estreitamento das relações interpessoais dos alunos envolvidos, bem como uma atitude reflexiva, crítica e criativa ao longo do ano letivo. Entender que o processo de criação artística pode transformar pontos de vista e mesmo atitudes comportamentais faz com que o trabalho tenha resultados ainda mais relevantes. O reconhecimento da importância de se trabalhar artisticamente com jovens é o que moveu nossas práticas pedagógicas de teatro no componente curricular Arte.

Finalmente, observamos que quando o professor e os alunos encontram a liberdade de pesquisar artística e pedagogicamente no componente curricular Arte/Teatro inserido na matriz curricular, há uma tendência a desenvolver aspectos afetivos, sociais, relacionais e pessoais. Na prática do Teatro-Fórum, o desenvolvimento dos aspectos citados pôde ser colocado em ação coletivamente, por meio da teatralidade, com o objetivo de buscar possíveis soluções para situações vistas como opressoras pelo grupo que, no caso dessa experiência específica, foi a homofobia.

REFERÊNCIAS

[1] BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro.** São Paulo: Cosac Naif, 2014.
[2] _____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
[3] _____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
[4] BORDIEU, Pierre. Trad. Mariza Corrêa. É possível um ato desinteressado? In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
[5] DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
[6] FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. Experimentos teatrais na educação infantil: (Re) pensando a formação inicial do professor. In: TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do Teatro**: Práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.
[7] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
[8] MUNIZ, Mariana de Lima e. **Improvisação como espetáculo**: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte.
[9] PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. **Ouvirouver** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Uberlândia, UFU, v.11, n.1, 88-98, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32707/17687>. Acesso em: 21 mar. 2017.
[10] PUPO, Maria Lúcia. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.
[11] SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Trad. Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Capítulo 10

Instalação-performance no Ensino Médio: Uma proposta Interartes[1]

Welber Carlos Santana Lima

Resumo: O seguinte artigo é o resultado – dissertativo resumido – de mais de 10 anos de pesquisa e prática no campo Interartes como professor na Escola Estadual Três Poderes, tendo como viabilizador potencial o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Interdisciplinar/Interartes, onde fui supervisor e bolsista CAPES por 05 anos. Essa prática artística pedagógica é inspirada nos temas geradores de Paulo Freire, na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa e se inicia a partir de demandas advindas do universo jovem. Ao trazer esse aluno juvenil para o lugar de protagonista, é feita uma relação entre arte e vida por meio de práticas de instalação-performance em uma Feira de Arte Conceitual que aborda o Interartes.

Palavras-chave: Interartes, instalação-performance, PIBID, temas geradores, arte e vida, jovem-aluno, abordagem triangular, Feira de Arte Conceitual.

[1]Orientador: Professor Doutor Maurilio Andrade Rocha

1. INTRODUÇÂO

Este artigo, fruto da minha dissertação de mestrado condensada, objetiva apresentar processos e resultados da aplicação da proposta Interartes, por meio da instalação-performance, no segmento do Ensino Médio. Essa proposta vem sendo desenvolvida por mim há mais de 10 anos na Feira de Arte Conceitual da Escola Estadual Três Poderes, em Belo Horizonte. A produção desse processo é inspirada e orientada pelos temas geradores de Paulo Freire, e viabilizada pelo suporte da equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES – PIBID) Interdisciplinar Interartes, no qual os campos da arte – música, teatro, arte visual e dança – são desenvolvidos nessa perspectiva. O PIBID visa à formação de professores por meio da aproximação entre o cotidiano das escolas públicas de ensino básico e as abordagens teóricas estudadas nas instituições de educação superior (IES).

Por ver a arte de modo integrado, sempre busquei atividades para desenvolver o corpo, o som e a imagem de um tema-objeto em interação com o mundo e o ambiente. Esse processo tornou-se mais viável e potencializado quando me tornei supervisor do PIBID Interdisciplinar Interartes e pude potencializar e colocar ideias em prática, bem como trocar experiências com bolsistas – licenciados dos quatro campos da arte, além de contar com o apoio dos meus coordenadores, que sempre estiveram abertos a experimentações.

Para além do pensamento Interartes, comungo da proposta de uma “Educação para o futuro”, de Edgar Morin, que sugere a aproximação de todos os campos do conhecimento, de modo interdisciplinar para que a educação seja, de fato, transformadora. Defendo aqui que a arte seja indissociável do cotidiano, por relacionar o corpo e o ambiente, como defende John Dewey. Além disso, proponho um diálogo com as propostas de RosaLee Goldberg (2006), pesquisadora do campo da arte contemporânea. Para entender um pouco mais sobre o aluno do Ensino Médio e sobre a escola pública que ele tem como pilar na sua educação formal, abordei as experiências, observações e propostas dos professores e pesquisadores Juarez Dayrell (1996, 2007), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Maria Luiza Viana (2014), da Escola de Belas Artes da UFMG. Nos trabalhos abordados, os autores tratam da aproximação do aluno, sujeito que tem algum tipo de conhecimento prévio, com a escola.

Diante do cenário educacional cada vez mais “desestruturado” e do jovem aluno em franco processo de dinamismo, busco desenvolver, dentro da minha convicção artística-pedagógica, uma abordagem que proponha uma visão crítica integrada sobre as artes e o mundo. Minha experiência docente sempre foi desafiadora; entendi desde cedo que é preciso uma aproximação séria para que o aluno se manifeste e aceite as provocações que podem torná-lo sujeito de sua trajetória acadêmica e cidadã. A seguir, será disponibilizado um substrato da minha proposta Interartes: processo, teoria e desfecho prático analisado.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 FEIRA DE ARTE CONCEITUAL: PROPOSTA E CONTEXTO

A Feira de Arte Conceitual foi idealizada e orientada por mim na Escola Estadual Três Poderes entre os anos de 2006 e 2016. A partir de 2011, ela passou a ser assistida pelos estagiários do PIBID Interdisciplinar Interartes do qual fiz parte como supervisor. As instalações-performance representam o resultado final do processo da feira. Seguindo as observações de Morin (2000), a autonomia e a criticidade dos estudantes devem estar sempre no escopo da educação do futuro, mas isso deve ser exercitado e avaliado continuamente. Perceber esse aluno bem orientado e autônomo em uma organização de trabalho é uma experiência muito rica. Viana (2014) observa que a nossa educação, de modo geral, precisa passar por uma revolução em todos os âmbitos.

A relação entre a arte e a vida cotidiana não podem ser vistas de modo separado, ou seja, estudadas por sessões como nos moldes da educação atual. John Dewey, em seus estudos sobre arte como experiência, destaca o diálogo entre o corpo e o ambiente, e também aponta para essa relação com o cotidiano – com o corriqueiro das nossas existências – que deixa de ser ordinário para se tornar uma experiência estética. Ou seja, por meio de uma descarga emocional causada pela ação entre as partes, a experiência pode vir a ser estética.

A abordagem Interartes propõe tirar o aluno do lugar comum a partir de um tema gerador, que dará efeito a instalações-performance, que, de certa maneira, advêm das experiências artístico-estéticas do cotidiano escolar, tendo o fazer artístico como deflagrador de um processo conceitual e prático que possa culminar em uma descarga emocional e, deste modo, sair do lugar comum. Mesmo sabendo que uma experiência desse nível é pessoal e relativa, como professor artista e condutor do processo, fica a intenção ofertada ao aluno participante. Ao partir desse pressuposto, a arte e a vida se apresentam como inseparáveis. Por isso, enxergar o aluno como indivíduo único, com suas emoções, sentimentos e "visões de mundo" próprias faz surgir demandas, e a escola pode e deve se colocar no lugar de interlocutora, apesar das suas limitações. Nessa perspectiva, a professora Maria Luiza Viana (2014) traça observações sobre o jovem, os seus códigos e a escola:

> Quem nunca reparou na forma como agem os jovens no portão de uma escola? Como eles interagem e exprimem suas experiências? Nesta pequena fração de espaço/tempo, se manifesta um vasto repertório de códigos, simbologias visuais, corporais e sonoras, nela, os jovens encontram-se "perdidos" nas suas sensações estéticas e coletivas... como lidam com essas experiências a partir dos diferentes gostos, escolhas, estilos, tradições e valores culturais existentes dentro e fora das escolas? As escolas seriam de fato, um dispositivo, onde sujeitos constroem suas experiências, e representações culturais, onde se formam e se transformam? (VIANA, 2014, p. 258).

A escola não deve estar somente atenta ao que esse jovem aluno traz em seus códigos culturais. Cabe a ela buscar um diálogo honesto para essa realidade. Um professor mais sensível e atento a sua escola consegue identificar qual é o aluno presente no seu contexto e propor tal diálogo.

A proposta a ser executada e registrada neste trabalho diz muito da relação entre o ser, o estar e sermos a arte dentro do cotidiano em corpo e ambiente. O projeto da Feira de Arte Conceitual toma relevância considerável ao trazer o jovem estudante com seus dilemas para o campo do fazer artístico no seu contexto escolar, o que não deixa de ser uma arena de embates constantes de modo Interartes. Ao partir do pressuposto de que toda escola por vocação filtra o contexto do seu entorno, temos, assim, possibilidades infinitas de experiências artísticas culturais. Sobre o lugar da escola e os caminhos a seguir, mesmo que limitados, temos um recorte dessa função mediadora e potencializadora, a partir das possibilidades oferecidas pelo fazer artístico. Nesse contexto, a Feira de Arte Conceitual como prática pedagógica Interartes tem muito a oferecer nas suas diversas interseções: instalação, performance e instalação-performance aos seus participantes.

2.2 O PROCESSO

Após um breve panorama sobre o caminho percorrido e a percorrer com a aproximação entre a escola e o jovem aluno, os temas geradores tomam destaque, antes da culminância do projeto da Feira, com as instalações-performance. O jovem aluno deve, pois, ser tratado como protagonista da sua relação com a escola. Na fase de escolha dos temas para a feira, os debates são sempre "acalorados" e as demandas são diversas: sexualidade, aborto, machismo, feminismo, drogas, desigualdade social, racismo, corrupção, meio ambiente, consumo etc. Consequentemente, essas demandas advindas do cotidiano do aluno se tornarão temas geradores Interartes interdisciplinar. A partir disso, passarão a ser pensadas como instalação-performance por um grupo; ou seja, as inquietações dos jovens alunos serão expressadas e potencializadas por meio da linguagem artística e por suas apropriações do ambiente e do corpo. A mediação consciente sobre as demandas dos alunos é colocada por todos os autores aqui referenciados. Essa consciência leva à escolha de bons temas geradores, capazes de suscitar boas experiências artísticas e estéticas. Não se pode subestimar a criatividade desses alunos, muito menos deixar de dar a eles as rédeas do jogo, para que exercitem sua autonomia.

A proposta Interartes começa com aulas expositivas e debates sobre arte contemporânea, instalação e performance. Depois das devidas conceituações – explicadas e exemplificadas – os alunos são levados a fazer apreciações e fruições artísticas no museu e em exposições. Assim, eles têm a experiência de ver de perto e até de participar de algum evento que só viram, na maioria dos casos, pela televisão ou pela internet. O Museu de Arte da Pampulha, o Palácio das Artes, o Centro Cultural Banco do Brasil e o Museu Aberto Inhotim são aparelhos ricos de informação para a nossa proposta de abordagem, em especial o Inhotim, por ser um dos maiores museus abertos de arte contemporânea do mundo. Essas experiências artísticas e estéticas são os gatilhos para que nossos alunos criem conexões entre os corpos, os sons e as imagens. A essas conexões, acrescenta-se um tema gerador, seja ele um poema, um livro, uma fotografia, uma notícia ou um assunto recorrente do cotidiano dos alunos. A partir disso, eles têm de buscar diálogos e conexões entre os quatro campos da arte: música, teatro, dança e arte visual. Neste primeiro momento, são necessárias duas ou três aulas para introdução, explanação, debate e fixação dos conceitos básicos, duas ou três aulas para trabalhar o conceito de fruição, iconografia, iconologia e vistas, duas ou três aulas para a escolha de um tema gerador por meio de debate, divisão de grupos, explanações de conexões entre o objeto escolhido, e os quatro campos da arte.

A etapa seguinte a esse módulo de conceituação é a produção da Feira de Arte Conceitual, com performances e instalações orientadas. Essa feira já faz parte do calendário escolar e, de certo modo, recebe o apoio de toda a comunidade escolar. A Escola Estadual Três Poderes está em funcionamento há mais de 50 anos, e está localizada na região Norte de Belo Horizonte, conhecida como Região da Pampulha, bastante populosa e de classes sociais diversas. A escola conta com uma estrutura simples de cerca de 25 salas, um auditório, duas quadras poliesportivas, uma delas com um palco fixo para eventos. Infelizmente, não há uma sala especial para o trabalho com as artes, o que torna mais complicado o agendamento para ensaios. Contudo, tal fato não impede que todos os anos a feira seja realizada, com bastante mobilização dos participantes.

A partir dos temas geradores e dos grupos formados por sala, eu e os bolsistas dialogávamos com os alunos a melhor tradução artística do seu objeto, por meio de instalações-performance. Após a preparação no decorrer do ano, era interessante para nós deixá-los livres em suas escolhas. Deste modo, passamos a ser uma espécie de consultores ou provocadores artísticos dentro de um laboratório experimental. Sobre esse momento, transcrevo com mais detalhes essa etapa: as instalações-performance são o foco e as aulas acabam virando um laboratório de práticas e experimentos artísticos. O passo seguinte é a produção desse tema, já fechado, dando a função de cada um dentro do processo, designando quem fará a lista de materiais, a montagem, a apresentação, o desmonte e o ensaio do processo.

2.3 O OLHAR SOBRE O OBJETO

Os casos que serão colocados na próxima seção foram feitos com base na observação participante sobre o uso da proposta Interartes durante a produção da Feira de Arte Conceitual de 2016, assim como com relatos sobre o PIBID e o tema gerador inspirado no poema Operário 2. Fernandes (2015) define a observação participante:

> Trata-se de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências como o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construídos e reconstruído a cada momento. Efetivamente, implica em estar e observar onde a ação acontece. E mais: não apenas estar e observar onde a ação acontece, mas ser partícipe da mesma, visando um objetivo de pesquisa. (FERNANDES, 2015, p. 490).

Essa técnica se faz necessária na medida em que o professor pesquisador é também participante do objeto pesquisado, propositor, condutor e, ao mesmo tempo, um observador do processo. Esse processo também foi alimentado por "diários de bordo" (diários de pesquisa), que são notas diversas elaboradas pelo professor, pelos alunos e bolsistas, com o intuito de descrever as impressões sobre essa produção. O diário do professor também é uma descrição densa e livre, atenta às coletas de dados e aos fatos ocorridos durante o processo. Este estudo, além dos diários de bordo e dos relatórios, também foi reforçado pelo meu arquivo pessoal de imagens e pela nossa página do PIBID no Facebook. Nela, constam registros e comentários de nossas ações por meio de publicações. Segue a página citada por meio desse link (Cf. PIBID InterArtes UFMG *Facegroup*: https://www.facebook.com/groups/1447382282162301/).

2.4 MODELOS EMPÍRICOS DAS INSTALAÇÕES-PERFORMANCES EM ANALISE

Após debates, escolha de um tema gerador e tentativas no laboratório de experimentos artísticos, chega o momento da produção artística coletiva: a instalação-performance.

2.4.1.CURA GAY (2016)

Figura 1 - Instalação performance - Cura Gay – Correio elegante gay e Mural - Ache o gay, ache a lésbica

Fonte: acervo pessoal.

Diante do retrocesso político democrático em que o país se encontra, os alunos se sentiram afetados com a possibilidade da aprovação no Senado de terapias de "reorientação sexual" para os homossexuais. Essa situação é popularmente denominada de "cura gay", que determina que a orientação sexual do indivíduo deve ser questionada e tratada como doença. Em função dessa possibilidade, durante o decorrer do ano de 2016, o assunto desvelou debates acalorados e culminou em um dos temas geradores de um grupo de alunos que optou por refletir sobre a "cura gay" na Feira de Arte Conceitual, colocando em cena sua posição de mundo, sua autonomia e suas abordagens Interartes.

Os alunos optaram por criar objetos e jogos que, de modo irônico, questionavam a suposta "cura gay" em um ambiente aberto à visitação. Eles mesmos se caracterizaram como "gays" e produziram jogos de memória na forma de cartazes com fotos de formato 3x4, constando a seguinte legenda/enunciado: "Ache o gay, ache a lésbica". Os visitantes poderiam jogar, apontando nas fotos quem, segundo suas percepções, poderiam ser considerados "gays". Os alunos também criaram a vendinha da "cura gay", que comercializava objetos que levariam à "cura gay", como "o pirulito da cura gay". Havia também um salão de beleza, um estande de "correio elegante gay" com um quadro de mensagens e outro com verbetes do universo "gay", além de executarem músicas de artistas ditos homossexuais.

Figura 2 - Instalação performance - Cura Gay – vendinha da "Cura Gay" e ação performática

Fonte: acervo pessoal.

Como se pode observar, a instalação-performance dialogou com o contexto da "cura gay" de forma criativa e crítica, incluiu a plateia e os visitantes como participantes ativos do evento, como coprodutores da cena crítica em desenvolvimento. É importante notar, dentro da visão de uma educação integradora, que essa proposta está para além dos campos do fazer artístico, que outras disciplinas também são "acionadas" nesse contexto de modo espontâneo, como a Biologia, Sociologia, Filosofia, Matemática, História e outras. Os alunos criaram o ambiente com objetos e estandes, aguçaram os sentidos, propuseram a interação com os visitantes e se "travestiram" de "gays", tudo ao mesmo tempo.

Na sequência, são expostos relatos e observações dos bolsistas do PIBID extraídos de diários de bordo relativos à instalação-performance.

> Os alunos demonstraram bastante engajamento em questões contra a LGBT fobia. Trouxeram para a discussão questões vivenciadas pelos alunos LGBTQ's e buscaram combater estereótipos que a população cria em cima das pessoas que destoam da tida como "normalidade". (Diário de bordo 4, bolsista de Arte visual, Amanda Abreu, 2016).

> Assim como a instalação das drogas, o tema era bom, no entanto, a apresentação do óbvio não me gerou questionamento, deixando assim a obra um pouco insossa. (Diário de bordo 4, bolsista de Dança, Fabrício Ribeiro, 2016).

Acho interessante o lugar de fala de cada um dos bolsistas, seu envolvimento no processo e sua percepção da proposta Interartes diante de uma temática. Embora dentro de um pensamento artístico conceitual nem sempre exista um consenso fechado ou perfeito, a obra existiu e, do ponto de vista reflexivo e pedagógico, o êxodo é incontestável.

Perceber que é possível lidar com um tema tão denso de modo leve e sutil nos faz acreditar no futuro da educação (MORIN, 2000). O trabalho "cura gay" é um exemplo de alteridade, de enxergar o "outro", por mais que esteja contaminado pelo preconceito. A forma que os alunos encontraram foi o humor, a ironia, que deu um alento a essa dura realidade da disparidade de direitos e deveres na sociedade.

2.4.2. ABORTO (2016)

Figura 3- Instalação performance – Aborto – clinica clandestina

Fonte: acervo pessoal.

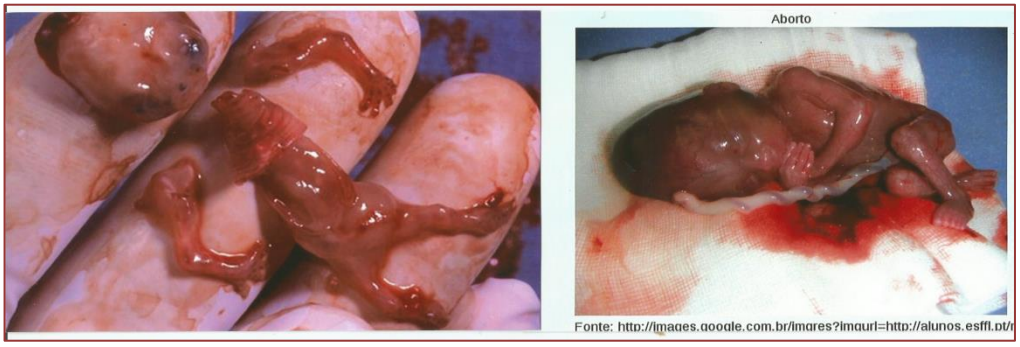
Um assunto muito recorrente no Ensino Médio é o aborto, ou seja, a gravidez indesejada e o que fazer depois do diagnóstico. Pensando nas questões sociológicas, são levantados pontos que provocam discussões que geram certa tensão, como a falta de planejamento familiar, de políticas públicas para proteger as mulheres, a educação sexual na escola, a cultura machista (patriarcal) repressora e a gravidez/paternidade na adolescência, além do preconceito e das motivações religiosas que envolvem o tema do aborto. Neste caso específico, foi muito relevante o empenho dos alunos em função da defesa da vida. A partir dessa posição, eles decidiram mostrar os riscos eminentes de uma clínica clandestina de aborto.

Figura 4- Instalação performance – Aborto – clinica clandestina – remédios preparo

Fonte: acervo pessoal.

Os abortos eram realizados em uma sala caracterizada como clínica, até mesmo com sala de espera. Nessa instalação-performance, com efeito de luz indireta, os instrumentos cirúrgicos eram apresentados em meio a cheiro de sangue, advindo de carne moída batida no liquidificador. Isso tudo criou uma atmosfera pesada, como o próprio tema. Os alunos queriam convencer a todos os participantes do perigo de se fazer um aborto clandestino e da relação entre moral e ética advinda da escolha de se fazer um procedimento para interromper uma gravidez. Para isso, antes de os alunos adentrarem na instalação-performance da clínica de aborto – com as caracterizações performáticas dos médicos, pacientes e acompanhantes – os outros participantes do grupo distribuíam panfletos e cédulas de votação com uma enquete sobre a legalização do aborto. No mesmo espaço, havia uma sala com frases questionando tal decisão: "Você é Deus? Por que você não está me dando a oportunidade de viver que lhe foi dada?". Imagens de fetos eram mostradas em outro ambiente, com varais com pedaços de bonecos espalhados e vídeos de imagens "chocantes" de procedimentos de aborto. A seguir, apresento algumas imagens de fetos expostas pelos alunos por meio do varal já citado, que compôs a instalação-performance do Aborto.

Figura 5- Instalação performance – Aborto – Varal de Feto 1 – Imagens



Fonte: acervo pessoal.

Abro espaço de breve relato dos bolsistas Amanda Abreu e Fabrício Ribeiro sobre o impacto desse momento extraído do diário de bordo do PIBID:

> A montagem foi fantástica e muito bem elaborada. Utilizando elementos de luz, som, textura, olfato, atuação. A ação apresentada foi interessante para discutir como diferentes leituras podem ser suscitadas a partir de um mesmo trabalho. Por mais que o grupo buscasse enfaticamente passar uma mensagem contra o aborto, houve aqueles que, após imergirem na ação elaborada pelo grupo, saiu de lá com mais certeza de sua posição prol aborto... foi uma experiência muito forte, eles conseguiram dar uma prova não somente visual, mas auditiva e olfativa. (Diário de bordo 4, bolsistas de Arte visual e Dança, Amanda Abreu e Fabrício Ribeiro, 2016).

Figura 6- Instalação performance – Aborto – fetos

Fonte: acervo pessoal.

Imersos em uma socidade católica, patriarcal, branca, elitista e conservadora, os alunos apenas reproduziram o discurso da sociedade que é repetido em casa: ninguém tem direito de tirar a vida do outro. Sim, o conceito de vida é reduzido a uma concepção indesejada ou não planejada em fase embrionária. É sabido que o aborto é uma questão de saúde pública e o acesso a clínicas "clandestinas" varia de acordo com a classe social. Isso passou longe do debate no processo de planejamento e apresentação, mas foi retomado no debate pós-evento. Em relação a não extirpação da vida em qualquer circunstância, os alunos desse grupo foram brilhantes. A instalação-performance foi muito forte e direta na ideia defendida e na sua construção. O ambiente teve todos os sentidos aguçados e as performances ficaram bem "vibrantes". Por esse "ângulo", concordo com os bolsistas, houve quem se assustou tanto com a apresentação "brutal" que passou a ser a favor do aborto.

Figura 7 - Instalação performance – Aborto – Varal de Feto 3 – imagens

Fonte: acervo pessoal.

Porém, foram muito interessantes o empenho, a articulação e o resultado final dessa proposta de instalação-performance utilizando os conceitos Interarte. Como nas outras ações, o visitante era convidado a interagir e a opinar por meio de votação em urna, o que o transformava em "espect-ator", como no teatro do oprimido de Augusto Boal – ou seja, uma personagem da cena da instalação-performance em pauta. Outras disciplinas foram colocadas em diálogo com o tema gerador proposto, como Biologia, Química, Filosofia e Sociologia. Para todos os participantes, há uma profunda consciência de que o assunto deve continuar a ser debatido e confrontado com a realidade da nossa sociedade.

Em um primeiro momento, o jovem aluno quis defender a vida de qualquer modo; isso ficou exposto nesta proposta. Mas o interessante foi a força de produção artística que eles empregaram em prol da possibilidade de convencimento que queriam imprimir e da falta de possibilidade de pensamento contrário. No momento seguinte, no debate do pós-Feira de Arte, foram levantados questionamentos sobre o "livre arbítrio" da mulher e sua autonomia em relação ao seu corpo e suas regras, o que mostrou a reverberação dessa discussão artística e do movimento desse aluno que variava no "entrelugar" do senso comum e da discussão ética e moral.

Sobre a Feira de Arte Conceitual e o processo Interartes, seguem relatos do desfecho da proposta registrada em diário de bordo do PIBID na fala de alguns bolsistas:

> Por mais que estivéssemos acompanhando o processo de produção da Feira de Arte, eu fui surpreendida com a qualidade dos resultados apresentados. Os alunos pareciam ter meticulosamente arquitetado suas ações. A organização e a forma como os espaços foram ocupados mudou completamente o fluxo de quem transitava pela escola, tanto dos outros alunos, como dos professores e outros funcionários em geral. Sobre o Interartes digo sim, com certeza. Sinto que isso acontecia a todo o momento. Por mais que um tema de aula pudesse partir de uma vertente artística específica, no decorrer do processo outros elementos eram incorporados, trazidos através de um planejamento prévio das aulas, como também a partir de discussões suscitadas durante as aulas. Como todos possuíam espaço de fala, diversas relações eram criadas a partir da vivência de cada um. Seja a partir do professor, dos bolsistas e dos alunos. (Diário de bordo 5, bolsista de Arte visual, Amanda Abreu, 2016).
>
> O processo aconteceu em diversos momentos, além da Feira de Arte. Nas atividades em que a música fez parte, como por exemplo: "A caminhada com sons" elaborada por mim e pelo estagiário do Teatro Alex Lisboa, do Teatro. Nessa prática, os estudantes interpretavam os sons provenientes de um instrumento, Viola Caipira, e deviam representá-los usando o corpo. Nesse momento foi evidenciado a interdisciplinaridade. (Diário de bordo 5, bolsista de Música, Jean Pedroza, 2016).
>
> No tempo que estive na Escola Três Poderes sim, o processo aconteceu de fato, conseguíamos fazer com que todas as aulas fossem multidisciplinares, usando exemplos de diversas áreas para um mesmo assunto. Como por exemplo no dadaísmo, que pudemos entrar com alguns músicos que trabalham com sons espontâneos e

> aleatórios ou na dança por exemplo, eu pude relacionar com Merce Cunningham, que usava dados de "I Ching" para sortear as coreografias usadas em um espetáculo, fazendo com que nenhum espetáculo fosse igual ao outro; como as bricolagens no processo de artes visuais. Esses são alguns exemplos, além da Feira de Arte, que posso citar de um processo interartes. Dentro de nosso modelo educacional falido, pude assim mesmo perceber e vivenciar com o PIBID interartes é uma verdadeira construção de saber, onde o aluno não só observa e anota como ele é parte da construção desse saber. Essa é a riqueza e o verdadeiro sentido de arte educação, abrindo portas para que o aluno seja protagonista do conhecimento construído, que ele seja um questionador, alguém que observe e questiona, se intera, interage, constrói. (Diário de bordo 5, bolsista de Dança, Fabrício Ribeiro, 2016).

Nos relatos acima, é possível perceber como os bolsistas entenderam e valorizaram o processo como um todo: os planejamentos semanais, as experimentações, o lugar de fala e a própria Feira de Arte com suas instalações-performance como proposta Interartes. Em diversos momentos, a interseção entre os campos artísticos, incluindo a música, o teatro, a dança e as artes visuais, existiram, e ambos se apresentaram juntos. Às vezes, entre duas ou três linguagens, e outras vezes de modo mais integral. Mas todo a partir de um tema central como forma de ligação entre os campos artísticos.

De volta ao início deste artigo, destaco a importância e a grande contribuição do PIBID de Arte Interdisciplinar na potencialização da proposta Interartes, o que, de certo modo, enalteceu a minha formação e a dos bolsistas, com grande contribuição para ambos. Sobre essas experiências adquiridas com o programa, trago o recorte da fala do bolsista Alex Lisboa e sua relevância para com o mesmo.

> A relevância em participar do PIBID foi enorme em minha formação, sobretudo porque através do programa pude constatar que realmente estou no caminho certo quanto à minha escolha em cursar licenciatura. Em um primeiro momento, ao optar pela licenciatura, tinha o prazer no estudo das disciplinas na modalidade Licenciatura. Participando do PIBID pude aliar a teoria à prática e estando em sala de aula pude experimentar o relacionamento com os alunos, participar das atividades desenvolvidas, além de observar a prática do professor. Além do mais, acredito que a participação no PIBID valoriza minha formação pela experiência adquirida. (Diário de bordo 4, bolsista de Teatro, Alex Lisboa, 2016).

Ainda no início deste artigo, extraído da minha dissertação, retomo a fala de Morin (2000) e dos “Setes saberes para uma educação para o futuro” – me apresentado pela professora Lucia Pimentel em disciplina de tópico especial em arte no início desse mestrado – que traz uma proposta de formação educacional integrada de cunho interdisciplinar. De certo modo, os alunos da Escola Estadual Três Poderes tiveram um ensaio sobre essa multiformação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Interartes é uma proposta que tomou forma nos vários anos de práticas e pesquisa no campo da Arte, de uma busca mais reflexiva e crítica para trabalhar com jovens, e que tem como fundamento os temas geradores de Paulo Freire. O programa PIBID Interdisciplinar Interartes foi muito relevante para a nossa percepção de que é sempre possível aperfeiçoar nossa prática trabalhando em equipe. O Interartes, ao longo desses anos que vem sendo desenvolvido, mostra-se cada vez mais viável para ser trabalhado com o segmento do Ensino Médio – em acordo com a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – justamente em função do leque de opções temáticas que podem ser oferecidas a esse público que, ao contrário do que se pensa no senso comum, surpreende sempre positivamente quando instigado e ouvido (BRASIL, 2018). Essa é uma das características principais da proposta Interartes: ter a capacidade de extrair o melhor dos alunos; outra tão importante quanto é lidar com o trabalho em equipe, aguçando a liderança, a estratégia e a criticidade. Tudo isso com foco nos campos da Arte: música, teatro, arte visual e dança.

Tenho clareza de que o Mestrado na UFMG (EBA) e o trabalho de professor supervisor do PIBID Interdisciplinar (FaE) foram fundamentais na continuidade de minha formação. O senso comum nos coloca em uma posição de pensamento restrito de que a prática é mais importante que a teoria. No entanto, essa estreiteza logo é colocada em xeque pois, quando nos apropriamos da teoria, temos a oportunidade de colocar nossa prática em revisão e em registro.

Na FaE e depois na EBA, tive a oportunidade de ampliar o escopo sobre a Arte Educação, de entender melhor sobre a gestão de projetos pedagógicos e de desenvolver o Interartes com mais clareza. Tenho clareza também que a pesquisa com as fases do Interartes e a culminância disso nas instalações-performance precisa de aprofundamento. Esse só teria sentido se levasse em consideração o que norteou a Interartes até aqui: os temas geradores e o pensamento integralizador entre os campos do conhecimento de Edgar Morin.

Outra corrente de pensamento que, de modo intrínseco, norteia minha linha de pensamento é a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, sendo explorada em todo o processo na apreciação no início, da contextualização durante o processo e da produção das instalações-performance como cultivo de uma etapa desse ciclo. Ao trazer minha prática para o campo de análise teórica, também pude me ver como intelectual orgânico, pois a todo momento trago esse aluno para o lugar do pensamento, da percepção e da crítica do seu entorno. É assim no início do trabalho, ainda nas visitas e apreciações, no projeto de contextualização de um tema e na sua produção, haja vista as temáticas abordadas, na pré-produção como a do trabalhador com o poema O Operário 2, além das abordagens da Feira de Arte Conceitual, advindas de debates prévios como aborto, drogas, cura gay, desigualdade social, intolerância, meio ambiente etc. Ali pude ir, de algum modo, contra a hegemonia vigente, mesmo estando e sendo parte da superestrutura. O aluno passa a não ser mais o mesmo após essa experiência!

Por fim, sobre o Interartes, digo que a proposta é testada por mim há mais de 10 anos e há 05 anos com a equipe do PIBID Interdisciplinar como uma possibilidade real de intersecção dos campos da Arte: música, teatro, arte visual e dança. Cabe a cada professor de Arte buscar uma linguagem própria, uma imersão sensível no seu entorno, e um ouvido bem aberto e atento junto ao jovem aluno ao qual se propõe a dar aula, a fim de viabilizar um caminho de articulações entre as artes e o jovem aluno. Traduzi essas intersecções por

meio de instalações-performance a partir das minhas habilidades e vivências anteriores. Sim, o que ao menos se pressupõe é que o professor de Arte, como artista e educador, advém de um processo de experiências e experimentações estéticas. Para além disso, ter um pensamento aberto ao novo, ao ensaio, à experimentação e à proposição são impreteríveis para essa busca.

O registro deste trabalho do modo em que se encontra foi uma sugestão dos meus orientadores da Escola de Belas Artes da UFMG. Eles vislumbraram que isso poderia ser a minha contribuição social e pedagógica para a área de ensino em Arte Educação. Espero que o Interartes tenha vida longa e próspera e que envolva cada vez mais os alunos e os ajude a serem cidadãos mais conscientes de seus papéis na sociedade e possam questionar a hegemonia "torta" vigente. Aproveito essa oportunidade para reforçar, junto aos professores, estudantes, pesquisadores e demais interessados nessa dissertação, minha contribuição para com a temática pesquisada e as experiências aqui compartilhadas. Deixo aqui meu contato em prol de continuar a colaborar de algum modo com esse pensamento, caso necessário. welbersuper8@hotmail.com, Facebook e @welbersper8.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. O que é o PIBID. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 30 mar. 2018.

[3] CARNOY, Martins. Educação, Economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações. São Paulo: Cortez, 1987.

[4] CAUQUELIN, Anne. Arte Contemporânea: uma introdução. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

[5] CHAMIE, Mario. A Quinta Parede. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

[6] DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. 1996.

[7] Disponível em: https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996.

[8] Acesso em: 12 mar. 2018.

[9] DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022.

[10] FERNANDES, Fernando Manuel Bessa. Considerações metodológicas sobre a técnica da observação participante. *In*: MATTOS, Ruben Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. Caminhos para análise das políticas de saúde. Porto Alegre: Rede INIDA, 2015. pp. 487-501.

[11] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

[12] FREIRE, Paulo. Os Temas Geradores: Compartilhando e tecendo saberes. Blog do Programa de Graduação em Pedagogia. Porto Alegre, Faculdades Integradas São Judas Tadeu, 2011. Disponível em: http://pedagogiasaojudastadeu.blogspot.com.br/p/paulo-freire-e-os-temas-geradores.html. Acesso em: 11 abr. 2018.

[13] GOLDBERG, RosaLee. A arte da performance. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

[14] HISSA, Cássio Viana. Entrenotas: Compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

[15] LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010.

[16] LIMA, Welber Carlos Santana. O PIBID Interdisciplinar Interartes. Grupo no Facebook. Cf. Pibid InterArtes UFMG facegroup. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1447382282162301. Acesso em: 28 dez. 2017

[17] MACHADO, Marina Marcondes. O Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. Sala Preta, São Paulo, v. 2, p. 261-263, 2002.

[18] https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p260-263

[19] MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Brasília, DF: Cortez/UNESCO, 2000.

[20] ROCHA, Maurílio Andrade; MUNIZ, Mariana Lima; VIVAS, Rodrigo; AZOUBEL, Juliana. Os temas geradores e a abordagem metodológica de ensino por projetos. *In*: ROCHA, Maurílio Andrade; MUNIZ, Mariana Lima; VIVAS, Rodrigo; AZOUBEL, Juliana. Arte de Perto: Manual do professor. São Paulo: Leya, 2016. p.389 - 398.

[21] SILVA, Afrânio; LOUREIRO, Bruno; MIRANDA, Cássia; FERREIRA, Fátima; FERREIRA, Lier Pires; SERRANO, Marcela; ARAÚJO, Marcelo; COSTA, Marcelo; NOGEIRA, Martha; OLIVEIRA, Otair Fernandes; MENEZES, Paula, CORRÊA, Raphael; PAIN, Rodrigo; LIMA, Rogério; BUKOWITZ, Tatiana; ESTEVES, Thiago; PIRES, Vinicius Mayo. Ideologia como visão de mundo. *In*: SILVA, Afrânio *et al*. Sociologia em movimento: 1º 2º e 3º Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2016. pp. 77-78.

[22] UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. O PIBID na FaE. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/pibid/. Acesso em: 25 abr. 2018.

[23] VIANA, Maria Luiza. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.) Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. pp. 249-268.

Autores

Cristiano Fernandes

Mestre em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Artes Cênicas (teatro), pós-Graduado em Fundamentos em Práticas Interdisciplinares pela UFJF (2006). Graduado em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (2002), cursando Graduação em Teatro - EAD.

Exerce o cargo de Supervisor de Projetos de Artes, Cultura e Cidadania pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora. Representante da Secretaria de Educação no Conselho Municipal de Cultura. Ministra cursos de aperfeiçoamento para professores da rede municipal na área de teatro e de Contação de Histórias. Coordena os Grupos de Estudo "Dinamização da Leitura na Escola" e "Arte e Cultura" e as Mostras de Arte da Secretaria de Educação da rede municipal. Fundador, diretor e contador de histórias do Grupo Caravana de Histórias. Como coordenador da Biblioteca Municipal Delfina Fonseca Lima desenvolveu diversas ações de dinamização da leitura por meio do projeto Leitores e Mediadores em Ação, pelo qual foi premiado, em 2017, pelo Instituto Pró- Livro de SP como uma das três melhores ações de Incentivo à leitura do país. Presidente da Associação de Produtores de Artes Cênicas de Juiz de Fora, por meio da qual coordena e organiza a Campanha de Popularização Teatro & Dança de Juiz de Fora. Autor do livro infantojuvenil "Que cores os sonhos têm?". Ator e diretor registrado pelo SATED/MG. Contador de Histórias. Professor de Teatro da rede municipal de ensino.

Débora Cristina Cunha Souza

brasileira, 40 anos é ilustradora de livros infantis e professora pela rede municipal de ensino em Belo Horizonte e pela Faculdade de Design INAP. Formou-se pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em Arte Educação. Pós graduação em Educação Musical pela UEMG.
E Mestrado em Arte e sua docência pelo programa Prof Artes pela UFMG.
Atualmente reside na mesma cidade Belo Horizonte.

Lismar Vilela

Graduado em ARTES VISUAIS pela escola Guignard, especialista em ensino de artes visuais pela UFMG e Mestre em Ensino de Artes pela UFMG, Pedagogo pela Faveni e especialista em gestão na educação pela Faveni, Atua como professor de artes em duas redes de ensino, atuou como tutor do curso de licenciatura em artes visuais pela UNOPAR, Fotografo e filmaker por pratica a mais de 25 anos, interessado na função social da ARTE e Educação.

Mauro Roberto Vieira

Artista plástico, professor de Arte da rede pública de ensino. Também é Pós_ Graduado em Ensino e Pesquisa no Campo da Arte e da Cultura pela UEMG e Mestrado pela EBA da UFMG.

Monica Cristina Mesquita de Souza

Artista-Docente-Pesquisadora das Artes da Cena. Mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais – Prof-Artes. Possui licenciatura em Artes-Teatro, graduação em Fotografia, é licencianda em Dança, especialista em Dança e Consciência Corporal, especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual, especialista em Metodologias do Ensino Fundamental – Comunicação e Artes e especialista em Teatro e Educação. Docente da área de Artes do Instituto Federal Fluminense, Campus Campos Centro, atuando no Ensino Médio Integrado e Licenciatura em Teatro. É atriz, diretora e professora de Teatro, Cinema e Expressão corporal. Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Núcleo de Pesquisas Experimentações e Práticas em Artes Corporais Cênicas – Teatro Físico (Dança, Teatro e Circo). Tem experiência em atuação, montagem teatral e formação de professores de teatro. Pesquisa sobre "corpo" e preparação corporal nas artes da cena, teatro-físico, audiovisual, tecnologia e a cena expandida, currículo, BNCC e formação de professores de arte. É representante da FAEB no estado do Rio de Janeiro. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9876-8891

Patricia Gomes Alves de Souza

Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Desenvolveu sua dissertação de mestrado na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisa em Arte e Tecnologia.Seu artigo envolve estudo e pesquisa de práticas pedagógicas que utilizam ferramentas tecnológicas, tais como, o uso do celular. Atualmente é Professora de Artes da Escola Estadual Estevão Pinto - Mar de Espanha/MG. Foi professora e orientadora do Curso de Pós-graduação Artes Visuais EAD-UFJF e Revisora do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd-UFJF. Tem experiência profissional no setor privado, na área de Artes Visuais e Moda, e no setor público na área de Direito, Patrimônio Cultural e Turismo.

Samara Vilaça Xavier

Atriz, professora de Arte em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, artista plástica e multiplicadora do Teatro do Oprimido. Licenciada em Artes Cênicas pela UFOP, Especialista em Metodologia do Ensino de Arte pela Unicesumar. Mestre e Doutoranda em Artes pela UFMG.
Integrou a Cia Teatral Villarte de 2012 a 2014. Em 2015 atuou como professora de Interpretação e Improvisação Teatral na Fundação Clóvis Salgado (CEFART) e como diretora do espetáculo infanto-juvenil do curso básico "Deu a louca nos contos". Em 2018 atuou e dirigiu a peça de Teatro-jornal "Nascemos excluídos?!"com o Grupo Experimental de Teatro do Centro Cultural Vila Marçola.

Welber Carlos Santana Lima

Mestrado Profissional em ARTE pela Escola de Belas Artes (UFMG), Especialista em ENSINO DE ARTES VISUAIS pela Escola de Belas Artes (UFMG), Especialista Comunicação: Imagens e Culturas Midiáticas pela FAFICH (UFMG), Graduado em ARTE Faculdade AlFA (Instituto S&B de Educação e Cultura), Graduado em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda (Centro Universitário Estácio de Sá – BH), Técnico em Desenho Industrial/Design Gráfico (SENAI – Cecoteg). No campo da educação atuou como Supervisor do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) ARTES INTEGRADAS na FAE (UFMG) por 05 anos é professor da rede pública e particular de ensino fundamental e médio em ARTE por mais de 20 anos. No ensino superior aprovou e autorizou, como coodenador, junto ao MEC o curso de Artes Visuais da FUNIC (Faculdade Única de Contagem) e como avaliador da UEMG (Univesdade do Estado de Minas Gerais) participou da revalidação do curso de Artes Visuais da UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros). No âmbito profissional da arte aplicada e da comunicação atuou como: arte finalista, diretor de criação e de arte publicitárias, eco-design de produto e moda na ONG – Instituto Reciclar T3, Produtor, diretor de Arte de vídeos publicitário. Além de prestar serviço voluntário no CEDECOM (Centro de Comunicação) da UFMG por meio da Rádio UFMG Educativa ao exercer as seguintes funções: dirigir, produzir e apresentar de modo distinto em 03 programas. Possui cursos de aperfeiçoamento diversos na área de educação e arte.

Endereço de acesso: http://lattes.cnpq.br/0015451126418088
E-mail: welbersuper8@hotmail.com

Para as universidades públicas, as produções de educandos e educandas, disponibilizadas para a sociedade, são um bem precioso e fundamental. Além de ratificarem a importância dos cursos de Mestrado Profissional, são frutos de um profundo respeito aos contratos sociais que fundamentam a existência das próprias universidades. Dignificam o papel de todo um sistema complexo que busca a pesquisa como uma das formas de não só desenvolver processos de formação, mas de ampliar a qualidade de tais processos. Demonstram a busca incansável do diálogo com as pluralidades sociais de um país que, felizmente, ainda que ferozmente, encontra espaço para discutir e solidificar o Ensino de Arte. Mostram que sempre é possível, através do trabalho responsável, fortalecer e prestigiar a educação.

Materializa-se aqui, neste importante compêndio, muito mais que uma compilação de artigos oriundos da prática docente, mas a fidúcia de que o Brasil se mantém como um polo ativo de construção epistemológica sobre Arte e Ensino de Arte. A coletânea de artigos aqui reunida representa a concretude de que docentes são incansáveis no que concerne à investigação e à pesquisa. Demonstram o valor da prática docente no tocante às suas insubstituíveis atuações em espaços educacionais.

É um grande orgulho, além de consequência de esforço e compromisso com a educação, solidificar objetivos como o de disponibilizar e difundir conhecimento e consolidar pensamentos como o de Edgar Morin: Formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos e refazer uma escola de cidadania.

Prof. Dr. Fabrício Andrade (FaE/UEMG)